

Abschlussarbeit
Zur Erlangung des Magistra Artium
im Fachbereich 9

der Johann Wolfgang-Goethe-Universität
Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie

Thema:

**« Une école pour la joie d'apprendre » -
La Pédagogie Convergente : Umsetzung eines pädagogischen Konzeptes
in der Grundbildung Malis**

1. Gutachterin: Prof. Dr. Gisela Welz
2. Gutachterin: Dr. Regina Römhild

Vorgelegt von: Aline Krämer
aus: Offenbach am Main

Offenbach am Main, den 19. Mai 2006

Einleitung	1-4
------------------	-----

Erster Teil

1. Das Land Mali	5
2. Geografische, politische und historische Daten	5-7
1.2. Sprachen.....	7
2. „ <i>Bildung für Alle</i> “ - Das Bildungswesen Malis.....	8
2.1. Alphabetenrate.....	8
2.2. Das Schulwesen.....	8-11
3. Kleiner Exkurs über BMZ, GTZ, ECO- Consulting.....	11-13
4. Der Rahmen: Das Projekt.....	13
4.1. « <i>Projet Education de Base en 5e Région</i> » (PEB).....	13-16
4.2. Dezentralisierung.....	16
5. Forschungsgegenstand und Fragestellung.....	17
5.1. Vorstellung der Pédagogie Convergente.....	17-22
5.2. Schulcurriculum.....	22
5.3. Fragestellung.....	22-23
6. Theoretisches Setting.....	24
6.1. Theorie der Praxis und Praxis der Theorie.....	24-31
6.2. Das PEB und die Pédagogie Convergente im kulturenthropologischen Fokus...	31-34
7. Feldforschung und Reflexion.....	35
7.1 Zugang zum Feld.....	35-38
7.2. Meine Methoden.....	38-41
7.3. Die Feldforschung vor Ort.....	41-44
7.4. „ <i>Die Angst des Forschers vor dem Feld</i> “ – Reflexionen.....	45-49

Zweiter Teil

8.	Die 5. Region.....	50
8.1.	Infrastruktur und Beschulung.....	50-53
9.	Argumente des PEB, Consulting und dem Bildungsministerium für die P.C.....	53
9.1.	„Irgendwann muss man anfangen- sonst passiert nichts“	53-59
10.	Was passiert in der Praxis?.....	59-60
10.1	Die Schulen und der Unterricht – Unterrichtsbeobachtungen.....	60-69
10.2.	„Je veux devenir présidente!“ - Kinderbefragung und Zeichnungen.....	69-76
10.3.	„La P.C. a tourné l'école vers son milieu, chapeau ! » - Interviews mit den Lehrern.....	76-82
10.4.	Eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Perspektiven.....	82-86
11.	« Quand tu applique la P.C., il te faut du matériel » - Schulmaterialien, Lehrer(mangel) und Fortbildung.....	86
11.1.	Didaktische Materialien.....	86-88
11.2.	Schulgröße und Lehrer(mangel).....	89-90
11.3.	Fortbildungen.....	90-93
12.	Topoi: Entwicklungshilfe.....	93
12.1.	Top Down und Bottom-up in der Umsetzung von PEB und Ministerium mit der Basis.....	93-99
12.2.	Meinungen zu neuen Entwicklungszusammenarbeitstendenzen.....	99-103
13.	Überzeugung, Unterstützung und „La joie d'apprendre“.....	103-104
13.1.	Überzeugung und Unterstützung – Thesen.....	104-107
13.2.	Die Forschungsfragen.....	107-112
13.3.	Rückblick.....	112-114
13.4	„La joie d'apprendre“- Ausklang.....	114-117
	Quellenangaben.....	118-122

Abkürzungen:

ABS	Appui budgétaire sectoriel
ATT	Amadou Toumani Touré, Präsident von Mali
AE	Académies d'Enseignement
AfD	Agence Française Développement
APE	Association des parents- élèves
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CAP	Centre Animation Pédagogique
CGS	Comité de Gestion Scolaire
CIAVER	Centre International Audio-Visuel d'Etudes de Recherches
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
EU	Europäische Union
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
HIV	Human Immunodeficiency Virus
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
MGF	Mutilisation Génital Féminin
NGO	Non Governmental Organisation
PACT	Projet d'Appui aux Collectivités Territoriales
P.C.	Pédagogie Convergente
PEB	Projet Education de Base
PISE	Programme d'Investissement sectoriel de l'Education
PRODEC	Programme Décennal du Développement de l'Education
UN	United Nations
UNDP	United Nations Development Programm
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fonds

Abbildungen:

Abbildung 1.1.: Geografische Karte Malis (National Geographic Society, 1998)

Abbildung 4.1.: Das PEB-Büro in Bamako

Abbildung 4.2.: Projet de l'Education de Base en 5e Région (KfW, AFD, GTZ),
PEB- Büro. o.A.

Abbildung 5.1. : Schüler in Djigibombo

Abbildung 7.1. : Zeichnung des Dogonlandes, September 2005, Madou Djembé

Abbildung 7.2.: Karte des Dogonlandes, Därr, 2003

Abbildung 7.3.: Maskentänzer in Djigibombo

Abbildung 8.1.: Blick auf Djigibombo

Abbildung10.1.: Eine Tafel in einem Klassenzimmer

Abbildung10.2.: Die Schulkantine von Djigibombo

Abbildung10.3.: Die Schule von Songho

Abbildung10.4.: „Boîte au images“ in Songho

Abbildung10.5.: Madou singt mit Kindern in Songho

Abbildung10.6.: Zeichnungen der Schüler aus Djigibombo und Songho

Abbildung10.7.: Gruppenarbeit im Unterricht

Einleitung:

Les trois questions

*Pourquoi je vais à l'école ?
Je vais à l'école pour étudier, pour être instruit.
Quel est l'avantage que les études peuvent m'apporter ?
L'avantage est que quand je serai instruit,
je vais prendre soin de ma famille, de moi-même et connaître le monde.
Est-ce que je peux aller à l'école ?
Oui, parce que j'ai répondu les deux questions d'avant¹.*
(Liedertext von Madou Djembé für die Schulkinder ursprünglich auf Dogon gesungen)

„*Une école pour la joie d'apprendre*²“ lautet das Motto, mit dem das GTZ-Entwicklungshilfeprojekt „Projet Education de Base en 5e Région (PEB)“ in der 5. Verwaltungsregion von Mali, Westafrika, seit 2005 im Auftrag der Consulting ECO-Education, für seine Inhalte wirbt. Während Deutschland um seine schulmüden Jugendlichen kämpft, gibt es andere Orte auf der Welt, wo der „Hunger nach Bildung“ groß ist und viel Engagement in großen Teilen der Bevölkerung hervorruft. „In die Schule gehen“ ist oftmals ein Privileg, das nicht allen Kindern zuteil wird.

Das übergeordnete Ziel des Grundbildungs-Projektes, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, lautet: „*Eine größere Anzahl von schulfähigen Kindern hat Zugang zu einer qualitativ verbesserten Grundbildung innerhalb der Interventionszonen des Projektes*“ (Ministère de l'Education nationale, *Données du Projet Education Base*, 2002).

Ich lernte die Leiterin des Projektes PEB im Frühjahr 2004 kennen, die mich spontan einlud, sie in Mali zu besuchen, um innerhalb des Kontextes ihres Grundbildungsprojektes zu forschen. Zwei jeweils vierwöchige Feldforschungsaufenthalte in Mali, im September 2004 und im Oktober/ November 2005, die ich im Rahmen des Entwicklungshilfeprojektes durchführte, bilden die Basis dieser Arbeit.

¹ Deutsche Übersetzung: Die drei Fragen. Warum gehe ich in die Schule? Um zu lernen, um instruiert zu werden. Welche Vorteile bringt mir das Lernen? Wenn ich lerne, kann ich mich um meine Familie kümmern, um mich selbst und die Welt kennen lernen. Kann ich in die Schule gehen? Ja, du hast die zwei vorherigen Fragen beantwortet.

² Deutsche Übersetzung: Eine Schule für die Freude am Lernen

„Development was and continues to be- although less convincingly so as the years go by and its promises go unfulfilled- the magic formula“ (Escobar 1995, Preface) bemerkt der Kulturanthropologe Arturo Escobar, dessen Anliegen es ist, den westlich geprägten und dominierten entwicklungspolitischen Diskurs zu dekonstruieren, zu analysieren und die Eigeninteressen internationaler Entwicklungspolitik aufzudecken. Der in Frankfurt lehrende Ethnologe Mamadou Diawara, der die poststrukturalistische Schule von Escobar kritisiert, plädiert hingegen dafür, sich nicht ausschließlich auf die Analyse des westlichen Diskurses zu beschränken, sondern die lokalen Machtkonstellationen und Wissensformen verstärkt in den Blick zu nehmen, die, seiner Meinung nach, eine gewichtige Rolle bei der Umsetzung von Entwicklungshilfeprojekten spielen: *“[...] there exist local power relations and discourses, as well as local resistances, knowledge forms and traditions which play salient roles in development projects” (Diawara 2000, 367).*

Ob die so genannte „magische Formel“ Entwicklungshilfe in jedem Fall zum Misserfolg verdammt ist und ausschließlich westlichen Interessen dient oder ob sich innerhalb von Entwicklungshilfeprojekten Ansätze finden, die aufgrund spezifischer lokaler Kontexte von den betroffenen Ländern als durchaus konstruktiv für ihr Gesellschaftssystem empfunden werden, ist ein Anliegen dieser Arbeit. Mich persönlich interessiert seit längerem, wie Entwicklungshilfeprojekte arbeiten, welche Strategien und politischen Interessen sie verfolgen, in welchem Wechselspiel von Machtkonstellationen sie stehen, ob sie in der Praxis Erfolge erzielen und wem sie letztendlich dienen. Aufgrund dessen nahm ich die Einladung, nach Mali zu kommen und die Arbeit des Projektes zu verfolgen, freudig an.

Der erste Aufenthalt in Mali im September 2004 gestaltete sich als ein Kennen lernen des Landes, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Inhalte des Projektes. Mit einer Fülle an Eindrücken und Materialien kehrte ich nach Deutschland zurück. Beeindruckt von der Vielzahl der Untersuchungsmöglichkeiten, die sich mir innerhalb und außerhalb des Projektes eröffneten, entschied ich mich, den Fokus auf ein vom Projekt erprobtes und gefördertes pädagogisch-didaktisches Konzept, genannt „pédagogie convergente“ - im folgenden P.C. genannt - zu lenken. Michel Wambach, ein Consultant aus Belgien hat diese Reformpädagogik in den 80er Jahren für multilinguale Gesellschaften, schwerpunktmäßig für das Land Mali entwickelt. Die zwei Grundpfeiler dieses pädagogischen Konzeptes sind zum einen der bilinguale Ansatz, bei dem mit der Muttersprache begonnen und Französisch im zweiten

Schuljahr „peu á peu“ mit eingeführt wird, und zum anderen das Anwenden „schülerzentrierter, aktiver Methoden“ im Unterricht. Die Mehrzahl der Schulen in Mali praktiziert bis heute - in Fortsetzung französischer, kolonialer Traditionen - die „Methode Classique“, ein von den Lehrern dominierter Frontalunterricht, der von der ersten Schulstunde an ausschließlich in Französisch stattfindet. Das ist im Begriff sich zu ändern. Ende des Jahres 1998 wurde der muttersprachliche Ansatz im Bildungssystem Mali per Schulgesetz verankert. Das seit Anfang des Jahres 2000 in der Entwicklungs- und Erprobungsphase befindliche neue Schulcurriculum Malis, welches in den nächsten Jahren in allen Schulen Malis zum Tragen kommen soll, basiert auf den Grundpfeilern dieses didaktischen Modells.

Meinen zweiten Aufenthalt in Mali bereitete ich für den Oktober 2005 vor. Dort forschte ich zwei Wochen in der Zentrale des PEB in Bamako, der Hauptstadt Malis. Weitere zwei Wochen verbrachte ich im ehemaligen Hauptinterventionsgebiet des Projektes, der 5. Region, im „Pays Dogon“. Im Verwaltungskreis Bandiagara besuchte ich zwei Schulen, die mit der *pédagogie convergente* (P.C) arbeiten, nahm am Unterricht teil und führte Gespräche mit Lehrern, Direktoren und Schülern.

Der Prozess einer grundlegenden Reformierung des Bildungssystems, der in Mali mit einer - seit dem Jahre 2000 - sich vollziehenden Verwaltungsreform einhergeht, verläuft nicht ohne jegliche Widersprüche und Paradoxien und stellt alle Betroffenen vor große Herausforderungen. Diesen Prozess zu beobachten, nicht nur aus der pädagogischen, sondern besonders aus einer kulturanthropologischen Perspektive, ist das Ziel dieser Studie. Um mich dem Feld von einem kulturanthropologischen Blickwinkel aus zu nähern, stehen in dieser Arbeit die involvierten Menschen, wie die Mitarbeiter des Projektes und ein Vertreter des Bildungsministeriums, die das Konzept favorisieren, im Mittelpunkt, sowie die Lehrer, die mit dem Konzept in der Praxis arbeiten und die Kinder, die mittels der neuen Didaktik in den Schulen lernen. Vor diesem Hintergrund habe ich folgende Fragen entwickelt: Aus welchen Gründen wurde das Konzept der „*pédagogie convergente*“, welches mittlerweile in das neue Schulcurriculum integriert wurde, von Projektmitarbeitern, Teilen des Bildungsministeriums in Mali und der GTZ favorisiert? Wie erleben Lehrer, Direktoren, Schüler das Konzept in der Praxis? Wie sehen die unterschiedlichen Akteure die Stärken und Schwächen der neuen Pädagogik? Mit welchen praktischen Umsetzungsproblemen, wie Lehrermangel, Materialmangel und Fortbildungen, haben die Akteure zu kämpfen? Können sich die Befragten mit dem Reformkonzept

identifizieren oder sehen sie es als ein weiteres Machtinstrument des Westens, eine europäische Idee, die sie in der Praxis auszuführen haben? Inwieweit sind die Akteure an der Weiterentwicklung des Konzeptes beteiligt? Auf welchen Ebenen finden sich in diesem Prozess Top-down und Bottom-up Strategien wieder? Zusätzlich beleuchte ich neuere Entwicklungszusammenarbeitstendenzen und die Meinungen von Entwicklungsexperten zu diesem Thema.

In dem ersten Teil der Arbeit stelle ich zunächst einige demografische, geschichtliche und politische Fakten des Landes vor und gebe einen Einblick in das Bildungssystem Malis. Dem folgt die Vorstellung des Projektes „Projet Education de Base“, eine Einführung in die didaktischen Methoden des Konzeptes der „pédagogie convergente“ und die theoretische Einbettung der Studie innerhalb des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses. Daraufhin stelle ich meinen Zugang zum Feld, meine Methoden und die Feldforschung vor Ort vor und reflektiere die Erfahrungen meines Aufenthaltes.

Im zweiten Teil stelle ich zunächst die im Fokus stehende 5. Region mit ihren infrastrukturellen Bedingungen dar und erläutere die Argumente der Projektmitarbeiter, wie auch dem Vertreter des Ministeriums für das Konzept der P.C. Darauf folgt die Vorstellung meiner Unterrichtsbeobachtungen an den zwei untersuchten Schulen, die Interviews und Zeichnungen der Kinder, die Meinungen der Lehrer - pro und contra - des in der Praxis angewandten didaktischen Modells, sowie eine Gegenüberstellung der Argumente der unterschiedlich involvierten Akteure. Dann stelle ich die praktischen Schwierigkeiten in Bezug auf den Mangel an didaktischen Materialien, des Lehrermangels und die stattfindenden Fortbildungen dar. Dem folgt die Fokussierung auf aktuell angewandte Strategien von Entwicklungsorganisationen sowie dem Bildungsministerium Malis, auf politischer Ebene, bezüglich der Basis, und die Meinungen befragter Entwicklungsexperten zu neuen Entwicklungszusammenarbeitstendenzen. Zum Ende der Arbeit gehe ich auf meine zuvor aufgestellten Thesen ein, stelle die Antworten meiner Forschungsfragen in Kurzform systematisch dar und lasse die Arbeit - nach einem Rückblick - mit einigen aus der Forschung entstandenen Fragen ausklingen.

1. Das Land Mali

In diesem Kapitel möchte ich einen kurzen Überblick über geografische, demografische, historische und politische Daten der Republik Malis geben. Dann gehe ich auf die unterschiedlichen nationalen Sprachen und auf die Alphabetisierungsrate der Bevölkerung ein.

1.1. Geografische, historische und politische Daten

Das Staatsgebiet Malis umfasst 1.240.000 km² und ist von der Fläche her das größte Land Westafrikas. Im europäischen Vergleich entspricht das Gebiet der zweifachen Größe Frankreichs. Mali ragt nach Norden stark in die Sahara hinein und erstreckt sich in Folge der Nord- Süd- Ausdehnung über mehrere Klima- und Vegetations- Zonen.



Abb. 1.1: Geografische Karte Malis (National Geographic Society, 1998)

Mali gehört zu den schwach besiedelten Ländern Afrikas mit einer Bevölkerungszahl von circa zwölf Millionen Menschen (CIA- The World Factbook, www.cia.gov/cia/publication/factbook/geos/ml.html, 10.1.06).

Davon leben schätzungsweise 1,5 Millionen in der Hauptstadt Bamako. Die Bevölkerung setzt sich aus verschiedenen ethnischen Gruppen zusammen, die infolge europäischer Kolonialpolitik und der willkürlich gezogenen Grenzen auch in den Nachbarstaaten Malis anzutreffen sind. Der Hauptteil lebt entlang der Flüsse im Süden, der Norden ist kaum besiedelt. Hauptwirtschaftsfaktor ist mit 80% (CIA- World Factbook 2006), neben den von internationalen Unternehmen ausgebeuteten Goldvorkommen, die Landwirtschaft, die in großem Maße Baumwolle produziert, die

Viehzucht und der Fischfang. Wichtigste landwirtschaftliche Produkte, neben der Baumwolle, sind Hirse, Mais, Sorghum, Yamswurzeln und Maniok. Im Binnendelta des Nigers (Zone inondée) wird auch Reis von sehr guter Qualität angebaut. Die Produktion wird exportiert und zur Deckung des inländischen Bedarfs durch den Import von qualitativ schlechterem Reis, substituiert. Exportgüter für den regionalen Markt sind weiterhin Zuckerrohr und Trockenfleisch/Trockenfisch.

Die Republik Mali gab sich ihren Namen in Erinnerung an das westsudanesische Großreich Mali (13.- 15. Jh.), das vom Songhai-Imperium von Gao abgelöst wurde. In dieser Zeit stieg die Handelsmetropole Timbuktu zum größten islamischen Gelehrtenzentrum südlich der Sahara auf. Ende des 16. Jahrhunderts gewannen im Norden die Tuareg Nomaden, im Südwesten die Bambara an politischer Bedeutung. Im Zuge der Kolonialisierung erfolgte 1892 die Gründung der französischen Kolonie Soudan. Das Niger-Territorium wurde 1910 als eigene Kolonie abgetrennt, das Gebiet des heutigen Mali erhielt den Namen „Soudan Français“. Im Jahre 1960 wurde es als Republik Mali unabhängig. Erster Präsident der Republik war Modibo Keita, sein politisches Ziel war *„der Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung unter Wahrung von afrikanischen Traditionen“* (Westafrika, Sahelländer, Band1). 1968 putschte sich Moussa Traoré mit Hilfe des Militärs an die Macht; die Diktatur dauerte über 20 Jahre. In dieser Zeit wurden die Ausgaben für das malische Bildungswesen drastisch zurück gefahren, was bis heute Auswirkungen zeigt.

1990 kam es zu Unruhen im Norden von Mali, der „Tuareg-Rebellion“. Im Jahr 1991 folgten weitere schwere Unruhen in der Hauptstadt Bamako und Moussa Traoré wurde vom Militär gestürzt. Amadou Tourmani Touré (ATT), der die Übergangsregierung führte, kündigte freie Wahlen an. Die Nationale Konferenz verabschiedete ein Mehrparteiensystem, Streikrecht, Rede- und Meinungsfreiheit sowie andere demokratische Prinzipien. 1992 wurde Alpha Oumar Konaré Präsident der Republik Mali. Seit Mai 2002 ist der parteilose ATT als Staatschef im Amt. Mali wird von internationalen Entwicklungsexperten, innerhalb des westafrikanischen Raums oftmals als *„demokratisches Musterland“* bezeichnet.

Mali gehört zu den zehn ärmsten Ländern der Erde; auf dem Human Development Index der Vereinten Nationen (<http://hdrundp.org.statistics/data/>, 10.1.06) liegt Mali auf Platz 174 von insgesamt 177 Staaten. Die unmittelbaren Auswirkungen zeigen

sich unter anderem durch einen Schul- und Lehrermangel im Bildungswesen. Im Jahre 2000 lag das Pro- Kopf- Einkommen bei 250 Euro jährlich und 64% der Bevölkerung lebt bis heute unterhalb der Armutsgrenze. Das Durchschnittsalter liegt bei 16.35 Jahren, die durchschnittliche Lebenserwartung beträgt 45.09 Jahre. Die Geburtenrate liegt bei 6,5 Kindern. Die HIV- Rate bei 1,9% (www.cia.gov/cia/publication/geos/ml.html, 10.1.06).

Die Mehrheit von 90% der Bevölkerung bekennt sich offiziell zum islamischen Glauben, 8% gehören traditionellen, animistischen Religionen an, 2% sind Christen³.

1.2. Sprachen

Mali ist ein Staat mit unterschiedlichsten Ethnien und damit eine ausgesprochen multilinguale Gesellschaft. Über vierzig Sprachen werden hier gesprochen, die Mehrheit gehört zur Sprachfamilie der Mande. Darüber hinaus werden semitische, voltaische, westatlantische, nilosaharanische, Berber oder Gur-Sprachen gesprochen. Bambara ist mit 80% die meist gesprochene Sprache Malis und als interethnisches Kommunikationsmittel von großer Bedeutung. Die Kinder Malis sind von klein auf mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und viele Malier sprechen 3-5 lokale Sprachen. Amtssprache in Politik und Verwaltung ist seit der Kolonialisierung, aber auch in den Zeiten der Unabhängigkeit, Französisch.

1996 wurde ein Gesetz zur Förderung nationaler Sprachen verabschiedet. Seitdem wurden 14 offizielle Nationalsprachen anerkannt: Bamana (Bambara), Fulfulde, Soninké, Songhoy, Tamasheq, Syénara, Bomu, Khassonké, Maninke, Hassanya, Dogoso (Dogon), Bozo, Mamara und Französisch (Draft Politique, EFTP, 2005). Die lokalen Sprachen sind teilweise erstmals in den 70er Jahren verschriftet worden, weswegen wenig lokales Schriftgut existiert. Innerhalb der einzelnen Sprachen existieren nochmals vielfältige Dialekte. Allein in der Sprache der Dogon soll es sich um ungefähr 70 unterschiedliche Dialekte handeln (Interview, Konandji, Chef Division Curricula, Bildungsministerium Bamako, 2). Die verschiedenen nationalen Sprachen nutzen das standardisierte afrikanische Alphabet, jedoch ist die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht immer einheitlich geregelt (Ramseger 2003, 10).

³Im Pays Dogon beträgt der Anteil der Christen bis zu 10 %. Die Vorstellung des Dogon Gottes Amma lässt sich teilweise mit der Vorstellung des christlichen Gottes in Übereinstimmung bringen. Das Christentum fand außerdem viele Anhänger, weil christliche Missionare (Konvertiten) während der Kolonialzeit Sklaven vor dem Verkauf ins Ausland schützten (PEB, o.A., 2006).

2. „Bildung für Alle“ - Das Bildungswesen Malis

In diesem Kapitel beziehe ich mich auf die Alphabetisierungsrate der Bevölkerung Malis und stelle das Schulsystem mit den angestrebten bildungspolitischen Reformen vor.

2.1 Alphabetisierungsrate

Die Angaben über die Alphabetisierung der Bevölkerung Malis schwanken je nach Quelle stark. Welche Zahlen sich der Realität annähern, ist schwer zu beurteilen. Ich halte es für realistischer, sich an den unteren Zahlen zu orientieren. Das CIA- World-Factbook, (12.1.06) in dem es per Definition heißt: *“age 15 and over can read and write“*, spiegelt eine eher positive Bilanz wieder: Danach können 46,4% der Gesamtbevölkerung lesen und schreiben, 53,5% sind davon Männer und 39,6% Frauen. Das Draft Politique EFTP 2005 spricht von einer Alphabetenrate von 36,6% (davon in Bamako 68,8%, in anderen urbanen Zonen 53,1% und im ländlichen Milieu 26,4%). Andere Quellen gehen von einer Alphabetenrate von unter 30% bei den über 15-Jährigen aus.

2.2. Das Schulsystem

„[...]das sind viele, viele kleine Schritte. Das Bildungssystem ist furchtbar gewesen, also am Ende, weil der Diktator Moussa Traoré sich überhaupt nicht um Bildung gekümmert hat. Ja, so eine desolate Bildungssituation wie in Mali gibt es wohl in keinem anderen afrikanischen Staat, oder in wenigen. Diese fünf Jahre der Reformierung, 2000 bis 2005, sind ein Tropfen auf den heißen Stein“ (Inge von der Ley, Leiterin des Projet Education Base)).

„Bildung für Alle“ wurde für das demokratische Mali nach 1992 das wichtigste Entwicklungsziel.

Zur Stärkung der Bildungsqualität wurde von der nationalen Regierung 1998 ein Zehnjahresprogramm zur Schulentwicklung (Programme Décennal du Développement de l'Education - PRODEC) vorgelegt, das die wichtigsten Entwicklungsziele für die nächsten zehn Jahre zusammenfasst und das seitdem etappenweise umgesetzt wird. Im Rahmen von PRODEC wurde 2001 ein zehnjähriges Investitionsprogramm vereinbart (Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education - PISE), an dem gleichberechtigt bilaterale Geber, Weltbank, EU und UN-Organisationen mitwirken. Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit, KfW und GTZ, wird durch die GTZ vor Ort vertreten. Zusätzlich wurde seit dem Jahre 2000

vom Bildungsministerium ein neues Schulcurriculum⁴ vorgelegt, welches sich zum momentanen Zeitpunkt in einer Erprobungsphase befindet. Um das Bildungswesen nachhaltig weiterzuentwickeln, stellte die malische Regierung im Jahre 2005 circa 30% ihres gesamten Etats⁵ für den Bereich Bildung zur Verfügung.

Das Schulgesetz von Mali sieht eine Schulpflicht für alle 6- 15 jährigen Kinder vor. Diese wird jedoch aufgrund von Geldmangel und unzureichenden Strukturen in der Realität nicht umgesetzt. Es gibt nicht genügend Schulen, um alle schulfähigen Kinder zu beschulen; einer Verletzung der Schulpflicht wird nicht nachgegangen. Dennoch lässt sich an den folgenden Zahlen eine sehr positive Entwicklung absehen: Während im Jahre 1990 die Einschulungsrate noch bei 26,5% lag, gehen heute, nach Angaben des Bildungsministeriums in Bamako, infolge der neuen Bildungsreform 70% aller Kinder im Einschulungsalter in Mali zur Schule. Das allerdings mit deutlichen Unterschieden innerhalb der verschiedenen Regionen sowie hinsichtlich des Geschlechts der Kinder. In ländlichen Gebieten ist die Einschulungsrate deutlich geringer als im Vergleich zu urbanen Gegenden. Von den Mädchen besuchten 1999 40,3% die Schule, von den Jungen 59,9% (Etude Prospective/ Bilan de l'Education en Afrique, 1999). Die Tendenz, Mädchen zur Schule zu schicken, ist seitdem leicht ansteigend. Erklärtes Ziel der malischen Regierung ist es, dass im Jahre 2009 80-90% der Kinder im Einschulungsalter in die Schule gehen und die Zahl der Alphabeten auf 50% (davon 40% Frauen) steigt. Im Jahre 2015 sollen alle Kinder Malis eine Grundschule besuchen (Interview, Konandji, 3).

Das Schulsystem setzt sich aus der Grundschule mit einem sechsjährigen ersten Abschnitt (premier cycle) und mit einem dreijährigen zweiten Abschnitt (second cycle), der Sekundarschule zusammen. Die Grundschule endet mit einer für alle verbindlichen Abschlussprüfung. Für die Aufnahme in die Sekundarschule muss eine zusätzliche Aufnahmeprüfung bestanden werden.

Nach Zahlen der öffentlichen Schulstatistik (Scénario retenu pour la deuxième étape du PISE 2, 2004) besuchten im Jahre 2003/04 circa 19.5% der Jugendlichen nach dem Abschlussexamen in der 6. Klasse die Sekundarschule. 21% von diesen Schülern erreichen die 9. Klasse und melden sich zum Hauptschulabschluss. Diese Schulen gibt es nur in größeren Ortschaften, im Dogonland sind das Bandiagara und Bankass.

⁴ Vgl. Kapitel 5.2.

⁵ Die internen Einnahmen Malis im Jahre 2005 lagen bei 735 Mio. Euro. Die Geberbeiträge bei 179 Mio. Euro (Wirtschaftsdaten des Auswärtigen Amtes, 2006)

Circa 10% der Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 besuchen ein Gymnasium. Es gibt sieben Hochschulen im Land und elf Lehrerbildungsseminare.

Der Schulbesuch in den öffentlichen Schulen („écoles publiques“) ist unentgeltlich. In allen Dörfern gibt es einen Verwaltungsbeirat (Comité de Gestion Scolaire, CGS) und/oder einen Elternbeirat (Association des parents élèves, APE), die sich um die Belange der Schule kümmern und für die Organisation von Schulmaterial zuständig sind. Sie sammeln zu Beginn des ersten Schuljahres bei den Eltern auf dem Land eine Summe von circa 500 CFA⁶ ein; in den Städten und in den weiterführenden Schulen ist der Betrag entsprechend höher. Die Handhabung, inwieweit alle Eltern zahlen oder nur die, die dazu in der Lage sind, hängt von den Vereinbarungen in den einzelnen Dörfern ab.

In Mali existieren parallel verschiedene Typen von Grundschulen: Zum einen private, konfessions-ungebundene, katholische oder arabischsprachige Schulen, für die ein Schulgeld bezahlt werden muss. Des Weiteren gibt es aufgrund der langen islamischen Geschichte des Landes so genannte „Koran- Schulen“, in denen das Aufsagen und Schreiben des Korans gelehrt werden (Médersas).

Zum anderen gibt es die öffentlichen Regelschulen („écoles publiques“), die vom Staat unterhalten werden. Hier unterrichten von öffentlicher Hand besoldete und an den staatlichen Lehrerbildungsseminaren ausgebildete Lehrer. Aufgrund des Mangels an voll ausgebildetem Lehrpersonal werden aber auch Hilfslehrer mit Zeitverträgen eingestellt, die kein volles Lehramtsstudium, sondern eine Kurzeitusbildung genossen haben (Contractuels).⁷ Neben den „écoles publiques“ werden seit vielen Jahren Selbsthilfeschulen von Eltern gegründet, die so genannten „écoles communautaires“. Nach dem deutschen Sprachgebrauch handelt es sich hierbei um „Freie Schulen“ oder „Gemeindeschulen“, d.h. genossenschaftlich betriebene, nicht gewinnorientierte Einrichtungen, die vollständig von den Eltern unterhalten werden. Sie sind seit 1994 im Schulgesetz verankert. Ziel ist es, wohnortnah einer maximalen Anzahl von Kindern ein Minimum an Bildung zu ermöglichen. Es wird ein Schulgeld erhoben, mit dem die Lehrer („Parents- Maîtres“) direkt bezahlt werden. Eine förmliche Lehrerausbildung haben in diesem Fall die wenigsten genossen, oftmals haben sie keinen Hauptschulabschluss. Die Zahl der „écoles communautaires“ steigt ständig, weil der Staat nicht genügend öffentliche Schulen finanzieren kann, um mit der enormen Nachfrage nach Schulbildung der Bevölkerung Schritt zu halten. Das

⁶ Das sind in Euro umgerechnet circa 75 Cent

⁷ vgl. Kapitel 11.2.

Bildungsministerium subventioniert seit zwei Jahren die Verwaltungsbeiräte der „écoles communautaires“, um wenigstens das Gehalt einer Lehrperson sicherzustellen, und ergreift Maßnahmen, sie den „écoles publiques“ gleichzustellen (Ramseger 2003, 9f). Für die zweite Etappe des Sektorinvestitionsprogrammes ist vorgesehen, die „écoles communautaires“ vollständig der Bildungshoheit der CAP (Centre Animation Pédagogique) und den AE (Académies d'enseignement) zu unterstellen.

3. Kleiner Exkurs über BMZ, GTZ und ECO- Consulting

Um dem Leser die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Auftraggebern der deutschen Entwicklungshilfe und dem in dieser Arbeit untersuchten Projekt zu verdeutlichen, möchte ich vor der Beschreibung des Projektes „Projet Education Base“ die wichtigsten deutschen Auftraggeber vorstellen:

3.1. Auftraggeber:

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ):

Das BMZ gründet die deutsche Entwicklungspolitik auf der Basis einer ethischen Verantwortung:

„Unsere Kultur basiert auf der Idee, dass die Starken die Schwachen unterstützen. Und im Grundgesetz steht: 'Eigentum verpflichtet'. Die Allgemeinheit, das sind in der globalisierten Welt nicht nur die Menschen in Deutschland, sondern auch die Menschen auf anderen Kontinenten. Der Reichtum der Welt konzentriert sich auf die Industriestaaten - sie tragen dadurch Verantwortung dafür, die Armut der Welt zu beseitigen.“ (vgl. www.bmz.de/de/index.html, 3.2.06)

Durch verstärkte internationale Zusammenarbeit, „neue globale Partnerschaften für Entwicklung“ (www.bmz.de/de/ziele/index.html, 3.2.06), die Förderung von Demokratisierungsprozessen, Regierungsberatung, Dezentralisierung, Stärkung des ökonomischen Wachstums, Ökologie, Verbesserung der Bildung sollen die Partnerländer unterstützt werden.

Die Politik des BMZ bestimmt maßgeblich die Arbeit der einzelnen deutschen Entwicklungshilfeorganisationen. Im Jahre 2000 wurde im BMZ eine Konzentration der Entwicklungshilfe durch Aufteilung in Partner- oder Schwerpunktländer durchgesetzt. Als Schwerpunktland wurden bei Regierungsverhandlungen 2000 in

Mali die Schwerpunkte „Wasser, Umweltschutz und Dezentralisierung“ ausgehandelt. Da Bildung kein Schwerpunkt des BMZ in Mali ist, wird das Projekt 2007 endgültig auslaufen, obwohl Bildung für die Malier ein Hauptanliegen ihrer momentanen Politik darstellt (www.bmz.de/de/laender/partnerlaender/index.html, 3.2.06).

Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ):

Die deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit ist ein weltweit tätiges Unternehmen der internationalen Zusammenarbeit für nachhaltige Entwicklung (<http://www.gtz.de/de/index.unternehmen/1698.html>, 3.2.06). Sie wurde 1975 gegründet, ist heute privatwirtschaftlich organisiert und im Eigentum des Bundes. Sie arbeitet im Auftrag der Bundesregierung sowie für andere öffentliche und private, für nationale und internationale Auftraggeber. Die GTZ arbeitet gemeinnützig, d.h. Überschüsse werden für eigene Projekte der Entwicklungszusammenarbeit verwendet. Das Hauptaugenmerk liegt auf der technischen Zusammenarbeit, welche auf der GTZ-Homepage folgendermaßen definiert wird:

„Diese (technische Zusammenarbeit) konzentriert sich keineswegs auf den Transfer von technischem Wissen - sie umfasst vor allem die Vermittlung von Kenntnissen, mit denen Menschen ihre Gegenwart und Zukunft aus eigener Kraft gestalten können. Hierzu stärken wir die Eigeninitiative und die Fähigkeiten von Menschen und Organisationen und schaffen die Grundlage für eine stabile Entwicklung, auch für künftige Generationen. Das verstehen wir in unserer Arbeit als Nachhaltigkeit“. (www.gtz.de/de/index1716.html, 3.2.06)

Weiter heißt es zur Mission des Unternehmens:

„[...] Wir tragen dazu bei, die politische, wirtschaftliche, ökologische und soziale Entwicklung weltweit voranzubringen und damit eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen zu erreichen“ (ebd).

Sie ist in mehr als 130 Ländern mit circa 2700 Entwicklungshilfeprojekten vertreten, mit eigenen Büros in circa 67 Ländern. Insgesamt arbeiten rund 10.000 Mitarbeiterinnen bei der GTZ, davon 1000 in der Zentrale in Eschborn bei Frankfurt. Um einer Monopolbildung vorzubeugen, ist die GTZ angehalten, 30% ihrer Projekte an den Privatwirtschaftssektor, in diesem Fall Consultings, auszuschreiben. Das heißt, die GTZ beauftragt eine Firma, ein bestimmtes GTZ-Projekt durchzuführen. Das „Projet Education de Base“ ist ein solches Beispiel. Es startete als GTZ-Projekt und wird seit Januar 2005 in der Verantwortung der Firma ECO-Education durchgeführt.

ECO -Education:

Bei dieser Consulting handelt es sich um zwei Firmen. Die erste ist ECO-Consult, die sich 1992 gründete. Der Hauptsitz liegt in Niederaula, insgesamt arbeiten 15-17 Mitarbeiter hier, in Frankfurt gibt eine kleine Niederlassung, die sich hauptsächlich mit Ressourcenmanagement beschäftigt. Die zweite Firma nennt sich ECO-Education. Sie wurde von ECO-Consult aus gegründet und besteht seit circa zwei Jahren. Hier werden ausschließlich Bildungsprojekte durchgeführt. Dietrich Busacker, einer der drei Geschäftsführer von ECO-Consult, und Jürgen Buchholz leiten das Unternehmen. Der Hauptsitz ist in Frankfurt. Neben dem PEB werden zwei weitere Langzeitbildungsprojekte in Malawi und Senegal betreut. Hinzu kommen mehrere Kurzzeitprojekte, beispielsweise im Tschad.

4. Der Rahmen: Das Projekt

In diesem Kapitel wird der Rahmen der Feldforschung vorgestellt und das im Fokus stehende Projekt „Projet Education de Base“. Außerdem gehe ich kurz auf die aktuell stattfindenden Dezentralisierungsbestrebungen innerhalb der Verwaltungsreform Malis ein.

4.1. « Projet Education de Base en 5e Région » (PEB)



Abb. 4.1.: Das PEB- Büro in Bamako

„Das PEB ist eine alte Dame“ sagt Inge von der Ley über das GTZ-Projekt „Grundbildung in der 5. Region“, welches sie im Jahre 1997 in der Funktion als Leitung übernahm. 1994 wurde es aus der Taufe gehoben; Auftraggeber ist das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Ursprünglich

sollte es eine Laufzeit von 11 Jahren bis Ende 2004 haben. Seit Beginn 2005 ist das Projekt in einer Verlängerungsphase und berät das Bildungsministerium in Bamako bei der Umsetzung von zuvor regional erprobten Konzepten, die Eingang in die

Strategien der nationalen Bildungspolitik gefunden haben. Eines dieser Konzepte ist die *pédagogie convergente* (P.C), auf die ich im Kapitel 5 genauer eingehen werde und die den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet. Im Dezember 2007 wird das Vorhaben voraussichtlich auslaufen, da Bildung in Mali für das BMZ keinen Schwerpunkt bildet. Das Projekt arbeitet in enger Kooperation mit der „Kreditanstalt für Wiederaufbau“ (KfW) zusammen und hat sich seit dem Abschluss eines Kooperationsvertrages mit der „Agence Francaise du Développement“ (AFD) zu einem multinationalen Unternehmen gewandelt. Beide Agenturen finanzieren ein Bauprogramm in der Region Mopti, darunter etwa 140 Schulen. Das Gesamtbudget des Beitrags der GTZ zum Projekt über die 14 Jahre beträgt 9,8 Millionen Euro. Während das Interventionsgebiet bis im Jahre 1998 auf das Dogonland, eine der ärmsten und schwer zugänglichsten, aber auch touristisch interessanten Regionen beschränkt war, wurde es anschließend auf die ganze 5. Verwaltungsregion mit der Verwaltungshauptstadt Mopti ausgeweitet.

Das Projekt berät den malischen Partner auf unterschiedlichen Ebenen, die in Abbildung 4.2. dargestellt sind: Der lokalen Ebene mit den CAP's (Centre Animation Pédagogique), die für die Durchführung von Lehrerausbildung, die Fortbildungen sowie die Schulaufsicht zuständig sind, auf der regionalen Ebene mit den AE (Académies d'Enseignements), welche als dezentrierte Struktur des Bildungsministeriums die regionale Entscheidungshoheit innehaben, und auf der nationalen Ebene mit den zentralen Diensten des Erziehungsministerium in der Hauptstadt Bamako. Es besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem französischen Partner AFD in Bamako, der gleichzeitig die Interessen der KfW vertritt und der deutschen Botschaft. Direkter Ansprechpartner in Deutschland ist seit Januar 2005 ECO-Education, Frankfurt, an welche die GTZ die Durchführung des Vorhabens delegiert hat, unter Beibehaltung der Auftragsverantwortung gegenüber des BMZ⁸. Das folgende Schaubild verdeutlicht die komplexen Strukturen der Zusammenarbeit des PEB:

⁸ Vgl. Kapitel 3

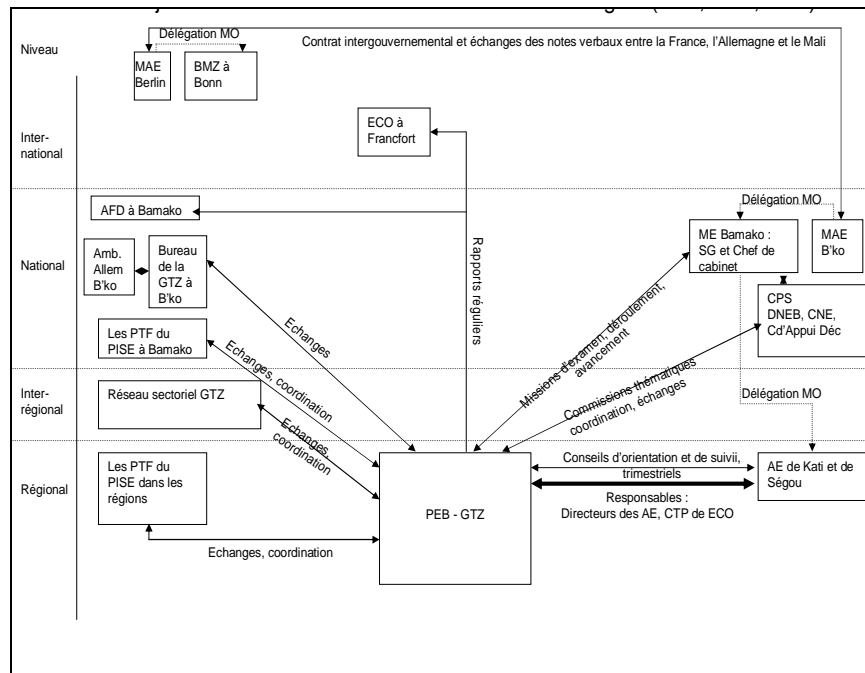


Abb.4.2. : Projet de l'Education de Base en 5e Région (KfW, AFD, GTZ) Quelle: PEB-Büro 2006, o.A.

Das Kooperationsvorhaben zielt darauf, einer größeren Anzahl von schulfähigen Kindern den Zugang zu einer qualitativ verbesserten Grundbildung innerhalb der vom Projekt betreuten 5. Region zu schaffen.

Die einzelnen Komponenten des Projektes bestehen aus: 1. Unterstützung der nationalen Politik bei der kontinuierlichen Lehrerbildung und der Einführung bzw. Durchführung eines neuen Lehrcurriculums in den vom Projekt begleiteten Schulen, 2. Unterstützung bei der Gestaltung, Produktion und Nutzung von angepassten didaktischen Materialien, 3. Verbesserung der Verwaltungskapazitäten der dezentralisierten Bildungsdienste (CAP und AE) und der für Bildung verantwortlichen dezentralisierten staatlichen Strukturen,⁹ sowie 4. Politikberatung des Ministeriums auf der zentralen Ebene bei der Umsetzung des 10-Jahresprogramms PRODEC im Rahmen eines Sektorinvestitionsprogramms Erziehung (PISE).

(Ministère de l'Éducation nationale, *Données du Projet Education Base*, 2002)

Mittlerweile betreut das Projekt 250-300 Schulen, darunter alle Schulen in der 5. Verwaltungsregion von Mopti und den Verwaltungskreisen Segou (Region Ségou) und Kati (Region Koulikoro). Davon arbeiten 167 Schulen, die vom Projekt betreut

⁹ Schulpartner sollen hinreichend qualifiziert werden, um ihre Verantwortung wahrzunehmen und Stärkung von Strategien, um einer wachsenden Beschulung gerecht zu werden.

werden, mit der - mittlerweile in die neuen Schulcurricula integrierten - Methode der „pédagogie convergente“.

Ein dem Vorhaben angegliedertes Projekt, das sich innerhalb wie außerhalb der Schulen mit Maßnahmen gegen AIDS und zur Eindämmung von Mädchenbeschneidung beschäftigt, wurde in den Jahren 2002 bis 2005 durchgeführt. Insgesamt sind zur Zeit vier Langzeitexperten für die Durchführung des Projektes zuständig: Inge von der Ley, entsandte Langzeitfachkraft und Ansprechpartnerin des Projektes, Dr. Abdoulaye Zono, Fachkraft für Didaktik/Pädagogik und Stellvertreter der Ansprechpartnerin während deren Abwesenheit, sowie die nationalen Fachkräfte Amadou Déguéni und Hamidou Sankaré. Weiterhin gibt es vier administrative Kräfte und sechs weitere Mitarbeiter (Fahrer, Bote). Das Hauptbüro hat seinen Sitz in Bamako und eine Zweigstelle in Séfaré/Mopti.

4.2. Dezentralisierung

In Mali ist die Dezentralisierung ein Schwerpunkt deutscher Entwicklungspolitik des BMZ, und die GTZ unterstützt die malische Regierung unter anderem mit einem Programm zur Kommunalförderung (PACT) bei ihren Dezentralisierungsbestrebungen. Die ursprünglich stark zentralistisch regierte Republik Mali begann im Jahre 1995 die Dezentralisierung der staatlichen Hoheitsgewalt für ihre neun Verwaltungsregionen (Bamako mit eingeschlossen), unterteilt in Kreise und Kommunen, vorzubereiten. Sie trat per Gesetz und durch Kommunalwahlen im Jahre 1999 in Kraft. Ein Jahr später übertrug das Bildungsministerium die Hoheitskompetenz der Bildung an seine dekonzentrierten Dienste, deren Kompetenzen und Ressourcen zu diesem Zweck gestärkt wurden. Die regionalen Bildungsdirektionen wurden zu Bildungsakademien (AE) und die Schulaufsichtsbehörden zu Lehrerfortbildungszentren (CAP) umgestaltet. Den dezentralisierten Gebietskörperschaften wurde die Verantwortung für Lehrerrekutierung und -bezahlung, Schulbau und Schulerhalt sowie die Einschulung der schulpflichtigen Kinder übertragen. Der Dekonzentrierungs- und Dezentralisierungsprozess wird vom Bildungsministerium von einem eigens dafür eingerichteten Planungsreferat koordiniert. Ziel ist es, neue Institutionen einzurichten, die auf regionaler und lokaler Ebene die Übernahme von Kompetenzen und Verantwortung ermöglichen (Ramseger 2003,12).

5. Forschungsgegenstand und Fragestellung



Abb.5.1: Schüler in Djigibombo

In diesem Kapitel möchte ich zunächst die noch mehrheitlich in den Schulen angewandte „pédagogie classique“ kurz anreißen und das didaktische Konzept der „pédagogie convergente“ von Michel Wambach, welches im Rahmen des Projektes PEB favorisiert und weiterentwickelt wurde, vorstellen. Anschließend gehe ich auf das momentan in der Erprobung befindliche Schulcurriculum ein und leite zur Fragestellung der Forschung über.

5.1. Vorstellung der Pédagogie Convergente

In den öffentlichen Grundschulen Malis, gleich welchen Typus, kommen zur Zeit zwei völlig unterschiedliche pädagogisch-didaktische Grundkonzepte im Unterricht zur Anwendung. Noch wird an der Mehrzahl der Schulen die von den Franzosen unter der Kolonialherrschaft eingeführte „pédagogie classique“ praktiziert. Prof. Ramseger vom Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie an der freien Universität Berlin beschreibt diese Methode folgendermaßen: „Es handelt sich um einen streng auf den Lehrer oder Lehrerin ausgerichteten Frontalunterricht. Bei Klassenstärken zwischen 70 und 100 Schülern bietet er wenig Gelegenheit, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen oder eigene Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Vorherrschende Methode ist das lautstarke Wiederholen und Memorieren in streng getrennten Fächern und Lektionen. Der Unterricht findet vom ersten bis zum letzten Tag in französischer Sprache statt, obwohl die Kinder in der Regel diese Sprache nicht sprechen und in ihrer Umgebung nur selten hören. Wenn die Lehrer einer anderen Ethnie zugehörig sind als die Kinder und somit nicht deren Muttersprache beherrschen, können sie nicht angemessen kommunizieren. Die Abbruch- und Wiederholungsraten in diesen Schulen liegen bei 19%“ (Ramseger 2003, 10).

Neben dieser klassischen Methode wird seit 1984 an zunehmend mehr Schulen eine völlig andere Pädagogik, die so genannte „pédagogie convergente (P.C.)“, verfolgt, deren Grundideen mittlerweile Eingang in dem neuen Schulcurriculum Malis gefunden haben. Es handelt sich um ein in sich geschlossenes reformpädagogisches

Konzept, dass der Belgier Michel Wambach, Leiter des „Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER)“ in Untersuchungen zwischen 1962 und 1980 für multilinguale Gesellschaften, hauptsächlich in Mali, entwickelt hat. Die malische Regierung begann im Jahre 1979 erstmals, Muttersprachen im Schulunterricht probeweise einzusetzen und kontaktierte Michel Wambach, einen Linguistikprofessor aus Belgien, der daraufhin als Consultant das malische Bildungsministerium zu dem Thema „bilingualer Unterricht“ beriet. 1986 wurde zunächst die zu dem damaligen Zeitpunkt so genannte „méthodologie convergente“ als Pilotprojekt an einigen Schulen im Raum Segou eingesetzt. Bei dieser Methodik handelte es sich zunächst ausschließlich um die Ideen Wambachs in Bezug auf den Erwerb mehrerer Sprachen innerhalb des Unterrichts. Das Konzept der „pédagogie convergente“, welches sich später aus den Pilotprojekten mit der „méthodologie convergente“ entwickelte, bezieht alle Unterrichtsfächer mit ein. Sie zielt auf eine ganzheitliche Förderung und eine Öffnung der Eigenaktivitäten des Kindes, anhand „schülerzentrierter, aktiver Unterrichtsmethoden“. Der Unterricht findet teilweise fächerübergreifend statt. Grundlagen dieses Konzeptes von M. Wambach sind die Lerntheorien von Piaget und der Konstruktivismus. Zentrales Anliegen der P.C. ist der selbständige Kompetenzerwerb der Schüler und nicht ausschließlich ein Transfer von Wissen. Im Zentrum der Unterrichtsaktivitäten sollen dabei die Kinder und nicht der Lehrer stehen. Die Schüler werden aufgefordert, selbst zu artikulieren, was sie lernen möchten. Der Lehrer hingegen fungiert als Berater, Moderator und Korrekteur.

Die P.C. basiert auf vier Grundprinzipien:

1. Eine auf den Schüler ausgerichtete Pädagogik, welche sein Erleben und seine unmittelbare Umgebung in den Mittelpunkt stellt.
2. Eine Didaktik, die dem Lernenden erlaubt, einen eigenen, autonomen Weg „*son chemin*“ zum Wissen zu finden.
3. Eine differenzierte Pädagogik, die den Rhythmus und die Schnelligkeit des Lernenden mit einbezieht.
4. Eine Pädagogik, die durch gemeinsame Projekte die Lernenden motiviert und die Zusammenarbeit unter den Schülern fördert.

(Etude de cas sur la qualité de l'éducation: La P.C. comme facteur d'Amélioration de la Qualité de l'Education, D. Cheick Oumar Fomba, Pr. Kabule W. Wera, Ph. D, Bamako, o.Z., 13)

Zudem wird die Methodik durch ein besonderes Sprachenkonzept ergänzt. Sprachdidaktisch handelt es sich um ein klassisches Übergangsmodell: Der Unterricht beginnt in der Muttersprache, und die Verkehrssprache Französisch wird erst ab dem zweiten Schuljahr, und dort zunächst erst mündlich eingeführt. Schriftlich wird Französisch erst ab dem 3. Schuljahr angewendet. Der Anteil der Muttersprache nimmt mit den Jahren allmählich ab, während er im Französischen steigt, bis im fünften Schuljahr der Anteil beider Sprachen 50% beträgt. In der Sekundarschule wird dann ausschließlich in französischer Sprache unterrichtet. Die Ergebnisse der Abschlussexamina und bei diversen Evaluationen sind gut. An den P.C. Schulen bestehen tendenziell circa 85-90% der Schüler das Abschlussexamen, an den Schulen, die dem klassischen Modell folgen, circa 55-60% der Schüler (Ramseger 2003, 12).

Um die konkrete Unterrichtsdidaktik der P.C. zu verdeutlichen, möchte ich hier die von Wambach entwickelten Methoden vorstellen.

Ich beziehe mich hierbei auf den Dokumentarfilm: „*Apprendre par soi-même*“¹⁰, der im Auftrag des Projektes PEB von Rainer Herrmann Schwenzfeier im Jahre 2002 gedreht wurde und unter anderem in den Lehrerseminaren Malis als Fortbildungsmaterial dient.

Danach geht die P.C. von einem schnelleren Erwerben von Wissen durch den Beginn in der Muttersprache aus. Die „Freude am Lernen“ bildet ein wichtiges Fundament, um die Lernbereitschaft der Schüler zu fördern. Die erste Unterrichtsmethode, welche im Film vorgestellt wird, ist das „*Projet Canari*“, eine gemeinschaftliche Aktivität, die sich am Alltag der Kinder orientiert. Die Kinder einer ersten Klasse töpfern in Gruppen. Der Lehrer erklärt auf Dogon. Dabei wird der Ton in Hirsegefäßen gestampft, danach geknetet, gesiebt und daraus eine Schüssel geformt. Das vollendete Werk wird von einem „*rapporteur*“ (Sprecher) der Klasse vorgestellt und die verschiedenen Fertigungsetappen erklärt.

Der „*dialogue en langue maternelle*“¹¹ ist eine Methode, um das korrekte Anwenden von sprachlichen Regeln in der Muttersprache zu lernen. Mithilfe von Zeichnungen, durch eine so genannte „*boîte au images*“¹², einer Holzkiste, die einem Fernseher ähnelt, wird eine Geschichte erzählt, die später von den Kindern im Rollenspiel

¹⁰ Deutsche Übersetzung: Lernen für sich selbst

¹¹ Dialog in Muttersprache

¹² Vgl. Kapitel 10.1.

dargestellt wird. Die „*Lecture Découverte en langue maternelle*“¹³ soll durch das Verdecken eines Textes das Memorieren von Wörtern fördern, und in der Fortentwicklung die Konstruktion von Wörtern.

Im ersten Schuljahr sollen nach Wambach die Kinder die drei Aspekte einer Sprache kennen gelernt haben: Das Visuelle = lesen, das Auditive = verstehen, das Manuelle = schreiben. In den Unterricht werden immer wieder Phasen der Entspannung eingebaut, um neue Energien zu sammeln und sich erneut konzentrieren zu können. Singen, trommeln, tanzen oder beispielsweise ein Spiel, in dem die einzelnen Körperteile auf Französisch benannt werden, sollen außerdem die Kreativität der Kinder anregen.

Gruppenarbeit spielt in der P.C. eine wichtige Rolle. In der Gruppenarbeit lernt ein Schüler vom anderen; das soll zu einer Förderung und Steigerung von individuellem Wissen beitragen. „*La lecture rapide*“¹⁴ ist eine Methode, die in höheren Klassen angewendet wird. In einer vorgegebenen Zeit sollen die Kinder an der Tafel einen Text auf Französisch lesen und den Sinn verstehen. Weiterführend kommt dazu „*compréhension d'un texte documentaire*“¹⁵. Hier wird mit der „*lecture rapide*“ begonnen, dann wird der Text verdeckt, und die Kinder sollen in Gruppen Fragen zu dem vorgestellten Text beantworten. Gegenseitig korrigieren sich die Gruppen, für die richtigen Antworten gibt es Punkte.

Weiterhin werden Erzähltexte in Rollenspiele und kleine Theaterstücke verwandelt: „*Transformation d'un texte en jeu*“¹⁶. Die Erstklässler gucken zu, wie die Großen Rollenspiele in französischer Sprache vorführen. Auch der Lehrer ist Zuschauer und greift nur in seltenen Fällen ein.

Das Erzählen von Legenden und Märchen, „*Le Conte*“¹⁷ ist ein weiterer wichtiger Bestandteil in der P.C. Dadurch sollen bei den Kindern familiäre Assoziationen geweckt werden. Alle Schüler sitzen in einem Kreis um den Erzähler, in diesem Fall den Lehrer. Die Erzählungen handeln von der Geschichte der Dogon, aber auch von aktuellen Themen. Danach können die Kinder ihre Gefühle und Assoziationen zeichnen oder aufschreiben.

Michel Wambach gründet seine Didaktik auf eine analytische, die so genannte „globale Methode“. Bei diesem Verfahren werden Sätze in Worte zerlegt, Worte in

¹³ Verdeckte Lektüre in der Muttersprache

¹⁴ Schnelle Lektüre

¹⁵ Verständnis eines Dokumentartextes

¹⁶ Umwandlung eines Textes in Spiel

¹⁷ Erzählung, Märchen

Silben und Silben in Buchstaben, aus denen später neue Silben und Worte gewonnen werden können. Ursprünglich nur für das Lesenlernen konzipiert, wendet er die globale Methode auf den gesamten Unterricht an. Er trennt nicht zwischen einzelnen Unterrichtsfächern, sondern geht von einem Fächer übergreifenden Unterricht aus, in dem die klassischen Aufteilungen wie Rechnen, Lesen, Schreiben, Musik und Handwerksarbeit zu einem Thema zusammengefasst werden:

„La pédagogie convergente recommande la même méthodologie pour tous les cours [.....] Elle favorise ainsi la construction en un ensemble cohérent de toutes les connaissances présentées par les différentes disciplines.“
(Wambach 2001, 2)¹⁸

Durch den Unterricht in der Muttersprache im ersten und zweiten Schuljahr der Grundschule und der damit einhergehenden schnelleren Aneignung von Wissen, soll der Zugang zur Zweitsprache erleichtert werden:

„La pédagogie convergente se fonde sur le principe qui consiste à ‘amener les enfants une appropriation de la langue maternelle et ensuite leur permettre de suivre cheminement pour l’acquisition d’autres langues
(Wambach 2001, 171)¹⁹

In seinem Buch *„Méthodologie des langues en milieu multilingue“*, 2001 gibt Wambach in seinem letzten Kapitel genaue Angaben über Lehrinhalte: Übungen, Fragen, Texte und Bilder, die speziell für die didaktischen Methoden erarbeitet wurden und die malische Lebensrealität widerspiegeln sollen.

Die vorgestellten Unterrichtsmethoden, sowie die besonderen Lehrinhalte ergeben ein didaktisches Modell, das sich nach Wambach mehr an den Lebensrealitäten und -anforderungen der Schüler orientiert. Das Erlernen der Zweitsprache wird durch den Einstieg in der Muttersprache, anhand der globalen Methode, vereinfacht. Damit sieht er sein Konzept als einen wichtigen Schritt hin zu einer Verknüpfung der zeitgenössischen Geistes- und Naturwissenschaften

« Construite dans des contextes éducatifs variés, avec des apprenants de langues maternelles et de cultures différentes, la pédagogie convergente constitue une

¹⁸ Deutsche Übersetzung: Die P.C. empfiehlt die gleiche Methodik für alle Fächer. Sie favorisiert die Konstruktion einer Ganzheitlichkeit des gesamten Wissens quer durch die verschiedenen Disziplinen.

¹⁹ Deutsche Übersetzung: Die P.C. gründet auf dem Prinzip, den Kindern durch die Förderung der Muttersprache einen Weg zu eröffnen, andere Sprachen besser anzuwenden.

synthèse des courants actuels en sciences humaines et en sciences naturelles. »²⁰(Michel Wambach 2001, 17)

5.1. Schulcurriculum

Im Rahmen des 10-Jahresprogrammes PRODEC wurde im Jahre 1998 der Muttersprachen-Ansatz im malischen Unterricht per Schulgesetz festgeschrieben, und seit dem Jahre 2000 wurde im Bildungsministerium von Mali ein neues Schulcurriculum erstellt, in dem das zuvor regional erprobte Konzept der P.C. in verifizierter Form integriert wurde. Das neue Curriculum befindet sich momentan in einer Erprobungsphase: Im Januar 2002 wurde das neue Curriculum an 80 Grundschulen für das erste Schuljahr als Pilottest eingeführt. Im November 2005 wurde daraufhin das Curriculum für das 1. Schuljahr an 2.500 Schulen (Mali hat insgesamt 8.600 Grundschulen), verteilt auf das ganze Land, eingeführt. Ziel des Bildungsministeriums ist es, jedes Jahr ein höheres Schuljahr hinzuzunehmen und bis zum Jahre 2010 alle Jahrgänge der Grundschulen auf das neue Curriculum umgestellt zu haben (Konandji, Chef Division Curricula).

Die Umsetzung des neuen Schulgesetzes, wie auch die Umsetzung der Schulpflicht, steht und fällt mit den Voraussetzungen in der Realität. Zono, der stellvertretende Leiter des PEB relativiert in einem Interview die Aussagen, nach denen in 5 Jahren alle Schulen mit dem neuen Curriculum lehren werden:

„[...] dieses Schulgesetz sagt, der Unterricht in Mali findet in der Muttersprache und in Französisch statt. Aber es geht nicht, dass man sagt, ab Januar 2000 unterrichten alle Schulen mit der Muttersprache, das geht nicht. Jeder weiß, dass die Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Deswegen würde ich das ‚muss‘ relativieren, in dem Sinne, das ist die neue Richtung in die man will, dass in vielleicht fünfzig Jahren oder weiß nicht in wie vielen Jahren alle Schulen in Mali in der Muttersprache und Französisch unterrichten“ (Zono).

5.2. Fragestellung

Um das pädagogische Modell der pédagogie convergente von einer kulturanthropologischen Perspektive zu beleuchten, möchte ich in dieser Arbeit den Fokus auf die Menschen lenken, die das didaktische Konzept favorisieren, die Projektmitarbeiter, und diejenigen, die mit dem Konzept in der Praxis arbeiten, die

²⁰Deutsche Übersetzung: Aus unterschiedlichen pädagogischen Zusammenhängen konstruiert, der Lehre der Muttersprache und unterschiedlicher Kulturen, bildet die P.C. eine Synthese der aktuellen Strömungen der Geistes- und Naturwissenschaften.

Lehrer und die Kinder. Die Basis dieser Studie bilden zwei Feldforschungsaufenthalte in Mali. Die übergeordnete Fragestellung dieser Forschung lautet: Welche Widersprüche und Paradoxien zeigen sich bei der Umsetzung eines neuen pädagogischen Konzeptes wie der P.C. innerhalb eines Bildungssystems? Finden sich innerhalb von Entwicklungshilfeprojekten Ansätze oder Strategien, die aufgrund spezifischer lokaler Kontexte von den betroffenen Ländern als durchaus konstruktiv für ihr Gesellschaftssystem empfunden werden? Aufgrund dieser Ausgangssituation habe ich folgende Fragen entwickelt: Warum wird die P.C., deren Methodik mittlerweile in das neue Schulcurriculum Eingang gefunden hat, von den Projektmitarbeitern und der GTZ favorisiert? Wie erleben Schüler und Lehrer in der Praxis das pädagogische Konzept? Stehen sie ihm positiv gegenüber oder empfinden sie die reformpädagogische Methodik als eine westlich-europäisch geprägte Idee, eine „weiche Pädagogik“, die der Aufrechterhaltung kolonialer und hegemonialer Strukturen dient? Wird die Methode innerhalb der Schulen in ihrer Anwendung gegebenenfalls verändert? Welche praktischen Probleme stellen sich bei der Umsetzung der P.C. vor Ort? Wie wird mit Material- oder Lehrermangel umgegangen? Werden die Akteure in die Planung und Umsetzung des Konzeptes und der neuen Curricula miteinbezogen? Wo finden sich Top-down Vorgänge und Bottom-up Strategien bei der Umsetzung der verschiedenen administrativen Ebenen? Die Thesen, welche ich aus der Fragestellung entwickelt habe, lauten folgendermaßen: Erstens, in der lokalen Umsetzung vor Ort und dem persönlichen Engagement der Lehrer entscheidet sich der Erfolg einer Unterrichtsmethodik wie die der „pédagogie convergente“. Dazu bedarf es der persönlichen Überzeugung, um die Methoden und Inhalte des pädagogischen Konzeptes positiv weitervermitteln zu können. Zweitens, können sich Lehrer, Eltern und Schüler in der gleichzeitigen Umsetzung von neuen Verwaltungsstrukturen und einer modernen Unterrichtsdidaktik, die viel Eigenverantwortung und eine große Veränderung der Schüler- und Lehrerrollen verlangt, leicht überfordert fühlen, wenn sie in diesem Prozess nicht genügend Unterstützung erfahren.

Um die Fragestellung aus einer theoretischen, kulturen- und anthropologischen Perspektive zu untermauern, werde ich im nächsten Kapitel einen Einblick in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Entwicklungshilfe geben.

6. Theoretisches Setting

In diesem Kapitel möchte ich unterschiedliche kulturanthropologische Ansätze vorstellen, die sich mit der Geschichte und der damit einhergehenden Kritik an der konventionellen Entwicklungshilfe auseinandersetzen. Ich beziehe mich zum einen auf Arturo Escobar und James Ferguson, als Vertreter der poststrukturalistischen Schule, zum anderen auf Mamadou Diawara, der den Poststrukturalismus stark kritisiert. Michael Herzfeld dagegen positioniert sich in der Mitte und stellt das Dilemma der Kulturanthropologen in der Entwicklungszusammenarbeit in den Vordergrund. Anschließend nehme ich Bezug auf das von mir untersuchte Projekt in Mali mit dem darin favorisierten pädagogischen Konzept der *pédagogie convergente*.

6.1. Theorie der Praxis oder Praxis der Theorie

Der größtenteils ausbleibende Erfolg der praktizierten Entwicklungshilfe nach dem zweiten Weltkrieg mit ihren kapital-intensiven Investitionen, ihrem ökonomisch orientiertem Ansatz und ihren Top-down Strategien führte Mitte der 70iger Jahre zu einer Sensibilisierung und Neubewertung kultureller und sozialer Aspekte in der Entwicklungspolitik. Das Umdenken führte zu der Einsicht, dass die betroffene Bevölkerung, insbesondere die ländliche Bevölkerung, aktiv an den Entwicklungsprogrammen beteiligt werden sollten, wenn Projekte langfristig Erfolg zeigen sollten. „*Putting people first*“ (Cernea 1995) lautete das neue Paradigma, welches mit der Überzeugung verknüpft war, eine Entwicklungspolitik „*with larger gains and fewer pains*“ (Cernea 1995) gestalten zu können. Die Kritik vieler Kulturanthropologen an der bis dahin praktizierten, konventionellen Entwicklungshilfe basierte auf drei Schwerpunkten: Erstens, sie hebt Asymmetrien und Abhängigkeiten nicht auf, sondern perpetuiert sie. Zweitens, sie implementiert eine Modernisierung von oben durch Top-down Prozesse und ist, drittens, nicht kultursensitiv, das heißt, sie orientiert sich nicht an den Bedürfnissen der betroffenen Menschen. Die durch den Paradigmenwechsel ausgelösten moderneren Modelle in der Entwicklungshilfe setzen stattdessen auf „Empowerment“ (Selbstermächtigung), Hilfe zur Selbsthilfe, auf Beratung mit den Partnerländern, anstatt von Top-down Vorgängen und Programmen, die die kulturellen Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung mit einbeziehen sollen. Heute, im Jahre 2006, stellt sich erneut die Frage nach den Erfolgen der in den letzten 20 Jahren geleisteten internationalen Entwicklungshilfe. Denn auch die Programme, die den neuen Modellen folgen, scheinen nur partiell zu

greifen. Die neu entfachte kulturanthropologische Diskussion spricht in diesem Zusammenhang von einer „postmodernen Krise“, die möglicherweise einen erneuten Paradigmenwechsel hervorrufen könnte.

Die Diskussion über neue Modelle in der Entwicklungshilfe in den 80er Jahren führte unter anderem zu der Entstehung einer kulturanthropologischen Diskursanalyse, der so genannten „*poststructural school of thought*“, die die Sprache (Repräsentation) des Entwicklungsdiskurses nicht allein als eine Reflektion, sondern als eine Konstituierung von sozialen Realitäten sieht und auf alternative Systeme von Repräsentation und Praxis setzt. Arturo Escobar und James Ferguson als mitführende Köpfe der poststrukturalistischen Schule, möchten in ihren Arbeiten den für sie eindeutig westlich dominierten Diskurs über die Entwicklungshilfe analysieren und dekonstruieren. Escobar ist in Kolumbien geboren, studierte zunächst dort, später in den USA und lehrt heute an der University of North Carolina.

Er schreibt in der Einleitung seines Buches „*Encountering Development, The making an unmaking of the Third World*, 1995:

“This book tells the story of this (Development) dream and how it progressively turned into a night mare. For instead of the kingdom abundance promised by theorists and politicians in the 1950’s, the discourse and strategy of development produced its opposite: massive underdevelopment and impoverishment, untold exploitation and oppression. The dept crisis, the Sahelian famine, increasing poverty, malnutrition and violence are only the most pathetic signs of the failure of forty years of development” (Escobar 1995, 4).

Escobars Ziel ist es, die Blindheit gegenüber den eigenen Diskursannahmen aufzuzeigen, wie er eigenen westlichen Interessen und hegemonialen Ambitionen dient und diese im gleichen Zuge durch seine Repräsentation versucht zu verstecken. Er bezieht sich dabei in großem Maße auf Foucault, der in der Analyse des Diskurses eine Möglichkeit sieht, eine distanzierte Sichtweise auf familiäre Repräsentationen zu erreichen: „*Discourse analysis creates the possibility of standing detached from [the development discourse], bracketing ist familiarity, in order to analyze the theoretical and practical context with which it has been associated*“ (Foucault, 1986, 3), zitiert nach Escobar. Escobars Analyse über die Geschichte der Entwicklungshilfe seit Ende des 2. Weltkrieges beschreibt er als „*(...) the history of the loss of an illusion, in which many genuinely believed.*“ (Escobar 1995, 4) Das momentan vorherrschende Bild von „Dritter Welt“ in den westlichen Industrienationen ist seiner Meinung nach ein Ergebnis, das durch den dort geführten Diskurs und die entwicklungspolitischen

Praxen produziert und geprägt wurde. Weiter meint Escobar, dass der größte Teil an „Mainstream- Literatur“ über Entwicklungshilfe „Dritte-Welt-Kulturen“ generalisiert und homogenisiert und ein ahistorisches Bild dieser Kulturen entwirft:

„[...] such as powerlessness, passivity, poverty, and ignorance, usually dark and lacking in historical agency, as if waiting for the (white) Western hand to help subjects along and not infrequently, hungry, illiterate, needy, and oppressed by its own stubbornness, lack of initiative, and traditions” (Escobar 1995, 8).

Für ihn situiert sich die neue Ära der Entwicklungshilfe innerhalb des übergreifenden Begriffs „Modernität“, im Besonderen der angewandten, modernen ökonomischen Praxen. Diese Perspektive bezeichnet er als „*anthropology of modernity*“, Untersuchungen der westlichen Moderne, die ein spezifisches kulturelles und historisches Phänomen analysieren.

Eine seiner Hauptaussagen lautet, dass eine Transformation der Repräsentation und Praxis des Diskurses mehr positive Veränderungen bewirken könnte, als die Suche nach immer neuen, alternativen Strategien von Entwicklungshilfe.

„I argue that instead of searching for grand alternative models or strategies, what is needed is the investigation of alternative representations and practices in concrete local settings, particularly as they exist in contexts of hybridization, collective action, and political mobilization” (Escobar 1995, 19).

Eine Frage, die Escobar für wichtig erachtet, ist, welche Möglichkeiten es für Kulturanthropologen gibt, die Wege der kulturellen Akteure, kultureller Produzenten, Vermittler und der Öffentlichkeit nachzuvollziehen und wie sie ihre Praxen, angesichts der Widersprüche der Modernität, verändern. Er spricht in diesem Zusammenhang von dem Entstehen „hybrider Kulturen“, die durch „Development“ nicht eliminiert werden, sondern durch ihr Zusammenspiel mit der „Modernität“ überleben: *„It becomes more appropriate to speak of popular culture as a present-oriented process of invention through complex hybridizations that cut across class, ethnic, and national boundaries“ (Escobar 1995, 219).*

Die Dekonstruktion des Entwicklungsdiskurses gepaart mit ethnografischen Untersuchungen in spezifischen lokalen Settings können nach Escobar neue Sichtweisen und Perspektiven eröffnen:

„The deconstruction of development, coupled with the local ethnographies [...], can be important elements for a new type of visibility and audibility of forms of cultural difference and hybridization that researchers have generally glossed over until now” (Escobar 1995, 223).

James Ferguson, ebenfalls ein Anhänger der poststrukturalistischen Schule, beschreibt „*Development*“ als ein interpretatives Netz, durch welches die westlichen Staaten die Entwicklungsländer wahrnehmen:

„Like ‚civilization‘ in the nineteenth century, ‚development‘ is the name not only for a value, but also for a dominant problematic or interpretive grid through which the impoverished regions of the world are known to us“ (Ferguson 1990, Preface).

Die Definition von „Development“ gliedert er in zwei verschiedene Argumentationsstränge. Zum einen als einen Prozess der Transformation hin zu einer modernen, kapitalistischen und industriellen Ökonomie Modernisierung („capitalist development“) und zum anderen - mehr en vogue - seit Mitte der 70er Jahre anhand von Begriffen wie „*quality of life*“ oder „*standard of living*“. Dies bezieht sich auf die Verringerung von Armut und der Verbesserung von materiellen Notwendigkeiten (Ferguson 1990, 15). Ähnlich wie Escobar stellt er die Operationen des internationalen Entwicklungsapparats in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen und nicht die betroffenen Menschen.²¹ Er fokussiert und analysiert diejenigen, die entwickeln, und deren Rolle als kulturelle Produzenten. Für ihn stellt sich die Frage: „*What are they actually doing? Are they not producing culture, ways of seeing, transforming social relations? (Ferguson 1990, 257)*“ Ferguson stellt die These auf, dass der praktizierende Entwicklungsapparat am Beispiel Lesotho, mit allen Mitteln versucht zu apolitisieren und politische Zusammenhänge auszublenden: „*It is an „anti- politics- machine“, depoliticizing everything it touches, everywhere whisking political realities out of sight, all the operation of expanding bureaucratic state power“ (Ferguson 1990, Preface).*

Mamadou Diawara analysiert in seinem Artikel der Zeitschrift „International Sociology, Vol 15(2), June 2000“: „Globalisation, Development Politics and Local Knowledge“ die poststrukturalistische Kritik von Escobar und Ferguson an der Entwicklungshilfe. Diawara ist Professor für historische Ethnologie an der Universität Frankfurt, wurde in Mali geboren und studierte später in Deutschland und in Frankreich.

Diawara bezeichnet die Kritik Escobars als nihilistisch, narzistisch und nicht konstruktiv. Für ihn handelt es sich hierbei um einen „*sterilen theoretischen Exzess*“, in dem die kleinen Leute, die Escobar unterstützen will, paradoxerweise

²¹Fergusons Studie beschäftigt sich mit einem ländlichen Entwicklungsprojekt, dem „Thaba- Tseka- Project“, finanziert von der World Bank und der „Canadian International Agency“ in Lesotho.

verschwinden: *“By making development specialists the focus of their own concern, the small farmer - whom they seem to support- paradoxically disappears from sight“* (Diawara 2000, 361).

Die Annahmen der vom Westen geführten kulturalanthropologischen Modernitätsdebatte werden seiner Meinung nach unreflektiert auf den afrikanischen Kontinent projiziert, ohne mit einzubeziehen, welche Probleme ein solcher Transfer mit sich bringt. Er analysiert die Problematik der Modernität folgendermaßen:

„If we understand [...] the essence of modernisation as the four interconnected processes of secularization, scientization, industrialisation and democratic participation, then we have to add that the West is now facing some sobering facts in all four areas: religions and their substitutes display an amazing vitality; we are increasingly sceptical with regard to what is technologically and scientifically feasible; the ecological limits to industrialisation have become too obvious; and, finally, we have to recognize that democratisation coexists with older, pre-democratic political forms“ (Diawara 2000, 362).

Nach Diawara versuchen die Poststrukturalisten zwar jegliche Spuren von Euro- oder Ethnozentrismus in ihren theoretischen Überlegungen auszuschließen, übernehmen dabei aber - ohne es zu realisieren - rein lokale Phänomene als allgemein gültige und wenden diese auf die ganze Welt an. Dabei werden die komplex miteinander verwobenen Wege, mit denen soziale Gruppen und Individuen auf äußerliche Zwänge reagieren und Widerstandspotentiale entwickeln, missachtet:

„They keep silent about the fact that in the countries they are analyzing there exist local power relations and discourses, as well as local resistances, knowledge forms and traditions which play salient roles in development projects“ (Diawara 2000, 365).

Er sieht in der *„eleganten Dekonstruktion“* des Diskurses der Poststrukturalisten keine neuen Alternativen, sie bleiben für ihn im *„Ivory- Tower“* verhaftet und er sieht sich an die *„armchair anthropology“* des ausgehenden 19. Jahrhunderts erinnert. Er fordert in seinem Artikel dazu auf, als Sozialwissenschaftler den Campus zu verlassen und mit den Menschen von Angesicht zu Angesicht zu sprechen. Nur durch den persönlichen Kontakt mit der Bevölkerung und dem Zugang zu dem regional verankerten lokalen Wissen können seiner Ansicht nach entscheidende Einblicke in spezifische Gesellschaftssysteme gewonnen werden, die von ausschlaggebender Bedeutung für die aktuellen Fragen und Strategien der internationalen Entwicklungspolitik sind.

Lokales Wissen definiert Diawara in diesem Zusammenhang als einen Zusammenprall von lokalem und allgemeinem Wissen, theoretischem und praktischem Wissen. Ihn interessieren die daraus resultierenden Dialoge und Umgestaltungsprozesse sowie die kulturellen Repräsentationen und sozialen Praxen, die in Relation zu dem technischen Wissen stehen. Globale Strategien können seiner Meinung nach nur Erfolge zeigen, wenn sie von lokalem Wissen begleitet werden, die Konzepte von Entwicklungsexperten anhand der lokalen Sprache übertragen und an dem praktischen Urteil der lokalen Bevölkerung gemessen werden. Außerdem hält er es für wichtig, die Geschichte der einzelnen Gruppen mit einzubeziehen und Projekte aus einer Langzeitperspektive zu betrachten:

„A lack of historical sense is a general shortcoming of many development projects- keep reinventing the wheel and waste energy on undertakings that have already proven fruitless”

und

„L.K. is a dynamic and socioculturally significant factor, on the understanding of which depends the success or failure of many projects”
(Diawara 2000, 370).

Michael Herzfeld beschäftigt sich in seinem Buch „Anthropology, Theoretical Practice in Culture and Society, Blackwell, Publishing, 2001“ im Kapitel “Development” damit, was passiert, wenn die Anthropologie in der Entwicklungshilfe angewandt wird: *“I take development as a paradigm case of what can happen when anthropology is ,applied’(Herzfeld 2001, 153)”*. Für ihn stellt sich die Frage, wem Entwicklung letztendlich nützt, wer sie anwendet und mit welchen Effekten. *“The critically engaged ethnographer must always ask who will benefit from any intervention, whether by development agencies or by local forces of opposition”* (Herzfeld 2001, 154).

Die poststrukturalistische Kritik - die Untersuchung des Diskurses von Entwicklungshilfe - kann seiner Meinung nach wichtige Konsequenzen in der Praxis haben. Herzfeld bezieht sich dabei in großem Maße auf Arturo Escobar, der zwischen zwei „broad schools of thought“ unterscheidet: „Development anthropologists” - *“those who favour an active engagement with development institutions on behalf of the poor, with the aim of transforming development practice from within”* und

“Anthropologists of Development” - “those who prescribe a radical critique of, and distancing from, the development establishment” (Escobar 2001 ,498).

Herzfeld stellt diese beiden Ansätze gegenüber. „Development Anthropologists“ halten die Poststrukturalisten insofern für unmoralisch, als sie ihrer Meinung nach zu einem „Nicht-Engagement“ in einer Welt aufrufen, die den kulturanthropologischen „Input“ dringend braucht. Für sie handelt es sich um privilegierte westliche Intellektuelle, die ihre Augen vor den dringenden Problemen der Entwicklungsländer verschließen. „Anthropologists of Development“ hingegen argumentieren, dass die Kulturanthropologen in der Praxis genauso eurozentrisch denken wie die Anhänger des „Evolutionismus“ im 19. Jahrhundert es taten und somit die Muster der kolonialen Expansion wiederholen und weiterführen. Dazu Herzfeld: “*Development anthropology and the anthropology of development show each other their own flaws and limitations, it could be said that they mock each other*” (Herzfeld 2001, 161).

Das vorherrschende Paradigma der Entwicklungshilfe unserer Zeit bezeichnet er als: „the realist“. Er selbst positioniert sich dabei folgendermaßen:

“[...] agent oriented, middle ground position, in as much as it recognizes that some processes of international engagement are simply not going to be reversed and that is therefore more useful to try to understand them from within”(Herzfeld 2001, 155).

Kulturanthropologen leisten, nach Herzfelds Meinung, einen wichtigen Beitrag in der Entwicklungshilfe durch ihre Rolle als Vermittler zwischen lokaler Bevölkerung und Entwicklungsorganisationen. Gleichzeitig führt die praktische Anwendung der Anthropologie innerhalb des Entwicklungsapparats zu einem Dilemma: Kulturanthropologen, die für internationale Organisationen arbeiten, fungieren als Vermittler („brokers“) zwischen Entwicklungshilfe und der Gemeinde, sammeln lokales Wissen und Standpunkte, setzen lokale Gemeinden und Projekte in größere politische, ökonomische Zusammenhänge. Dabei laufen sie Gefahr, die Perspektiven der Arbeitgeber aufgrund von institutionellen Abhängigkeiten zu übernehmen: „[...] anthropologists sometimes came to adopt the patronizing perspectives of their institutional sponsors“ (Herzfeld 2001, 157).

Herzfeld möchte auf die Dichotomie von theoretischer und angewandter Anthropologie aufmerksam machen und fragt, welchen Nutzen Anthropologen aus der Entwicklungshilfe ziehen. Im Falle der „Development Anthropologists“ nennt er hohe Consultant-Gehälter, gepaart mit dem Wunsch, zu einer besseren Welt beizutragen;

im anderen Falle, den „Anthropologists of Development“, hohe akademische Positionen und Prestige, verbunden mit dem politischen Ziel die Welt zu verändern.

“These are the facts about the circumstances under which anthropologists make their career choices and determine their intellectual preferences” (Herzfeld 2001, 162).“

Er geht weiterhin auf die Möglichkeit einer Überwindung der beiden entgegengesetzten Ansätze unterschiedlicher Denkschulen ein. Beide Seiten sehen sich, seiner Meinung nach, mit einer „postmodernen Krise“ konfrontiert. Diese Krise könnte die Basis für eine neue Beziehung und Zusammenarbeit bilden. Der Wechsel (*Shift*) hin zu einer gegenseitigen Anerkennung, kann seiner Meinung nach nur realisiert werden, wenn der Praxis Aufmerksamkeit entgegengebracht und erkannt wird, dass der Versuch, Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit in der Entwicklungsindustrie zu minimieren, zum Scheitern verurteilt ist:

“Attention to practice means recognizing that there is much in human life that is unpredictable and uncertain. While development projects usually aim in some sense to reduce that indeterminacy, unintended consequences can never be ruled out, and the best work on development acknowledges this as a key component of the empirical picture” (Herzfeld 2001, 164).

6.2. Das PEB und die Pédagogie Convergente im kulturen-anthropologischen Fokus

Das „Projet Education de Base“ begann mit seiner Arbeit 1994, nach der „großen Verschuldungskrise“ der Entwicklungsstaaten in den 80iger Jahren und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsels in der internationalen Entwicklungspolitik. Zunächst auf das Dogonland begrenzt und später auf die gesamte 5. Region ausgeweitet, handelte es sich zunächst um ein klassisches Beispiel eines regional angesiedelten Projektes. Der Hauptsitz des Projektes lag in der ersten Phase in Bandiagara, der Kreishauptstadt des Dogonlandes, und die Zusammenarbeit auf nationaler Ebene fand einmal im Monat in Bamako statt. Mit der Verabschiedung des 10-Jahresprogrammes „Bildung“ (PRODEC) im Rahmen des Sektorinvestitionsprogramms Erziehung (PISE) veränderte sich der Charakter des Projektes: Es wurde zu einem integrativen Element, welches den nationalen Programmen Malis folgte. Im Jahre 2000 fand eine Projekt-Fortschrittskontrolle statt, durch welche die Leiterin des PEB, Inge von der Ley, zur Regierungsberaterin auf regionaler und nationaler Ebene beordert wurde. Seit 2004 gelten die Tätigkeiten in der 5. Region als abgeschlossen, sie stellt keine aktive Interventionszone mehr dar und

die Leiterin ist in der Nachbetreuungsphase allein als nationale Regierungsberaterin in Bamako tätig (von der Ley). Parallel zu den Verlagerungen der Schwerpunkte innerhalb des Projektes veränderten sich auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Entwicklungspolitik des Bundesministeriums für Zusammenarbeit und der GTZ mit dem Partnerland Mali. Der heutige entwicklungspolitische Anspruch lautet, lokale oder regionale Projekte auf höhere bzw. nationale Ebenen transformieren zu können. Beratung auf politischer Ebene, weniger auf lokaler Ebene, und Dezentralisierung sind die aktuellen Tendenzen in der deutschen Entwicklungspolitik. Das PEB ist daher, vom entwicklungspolitischen Standpunkt der GTZ aus, mit seinen regional erprobten Konzepten, die in die nationale Politik eingegangen sind und somit auf nationale Ebene übertragen wurden, als ein erfolgreiches Projekt zu bezeichnen.

Eines der langjährig favorisierten und angewandten Konzepte des PEB, ist die *pédagogie convergente*, deren Grundideen mittlerweile in das neu erarbeitete Schulcurriculum Malis integriert wurden. Mit dem Muttersprachen - Ansatz, der Orientierung hin zur Lebensrealität der Schüler, sowie das Anwenden aktiver Methoden im Unterricht, stellt die P.C. ein Beispiel dar, das auf die neueren Modelle in der Entwicklungshilfe übertragbar ist. Moderne entwicklungspolitische Strategien wie Selbstermächtigung (Empowerment), Beratung anstatt Top-down Durchsetzung und das Ernstnehmen von kulturellen Bedürfnissen, finden sich in diesem didaktischen Konzept wieder. Die P.C. ist ein Modell, welches von einem Europäer, Michel Wambach, entwickelt wurde. Die GTZ übernahm seinen methodischen Ansatz, implementierte und setzte ihn innerhalb des PEB um. Das ist der Punkt, an dem ich mit meiner kulturanthropologischen Forschung ansetze. Mich interessiert, welche Widersprüche und Paradoxien sich bei der Umsetzung eines neuen pädagogischen Konzeptes in einem Bildungssystem zeigen. Dazu befrage ich die Projektmitarbeiter, die das Konzept von Wambach innerhalb des Projektes favorisierten und weiterentwickelten. Des Weiteren stelle ich die Meinungen der Akteure, Schüler und Lehrer der beiden untersuchten Schulen, die in der Praxis mit dem Modell arbeiten, in den Vordergrund und vergleiche die unterschiedlichen Perspektiven. Arturo Escobar spricht von dem Entstehen „hybrider Kulturen“, die durch „*Development*“ nicht eliminiert werden, sondern gerade durch ihr Zusammenspiel mit der „Modernität“ überleben. Finden solche Prozesse auch bei der praktischen Umsetzung der P.C. statt und wird die Methode gegebenenfalls in der Praxis verändert? Wie wird mit bestehendem Materialmangel umgegangen?

Mich interessiert inwieweit die Akteure in die Planung und Umsetzung des Konzeptes miteinbezogen werden, in welchen Momenten zwischen den verschiedenen administrativen Ebenen eine gleichberechtigte Beratung stattfindet und an welchen Stellen sich Top-Down Vorgänge finden. Arturo Escobar möchte die Blindheit gegenüber den eigenen westlichen Diskursannahmen aufzeigen, wie er eigenen Interessen und hegemonialen Ambitionen dient und diese durch ihre Repräsentationen verschleiert. Handelt es sich bei dem Konzept der P.C. um eine „weiche Pädagogik“, die der Aufrechterhaltung solcher kolonialer und hegemonialer Interessen dient und somit einer versteckten Repräsentation des Westens? Oder spielt diese Frage bei den Akteuren vor Ort keine gewichtige Rolle und sie schreiben dem pädagogischen Konzept andere Bedeutungen zu, als wir es von unserer westlichen Perspektive aus zunächst annehmen? Mamadou Diawara spricht in diesem Zusammenhang von einer im Westen geführten kulturanthropologischen Modernitätsdebatte, die unreflektiert auf den afrikanischen Kontinent projiziert wird und dabei vergisst, die speziellen lokalen Gegebenheiten mit einzubeziehen.

Meine Thesen vor dem Hintergrund der Fragestellung beziehen sich zum einen auf das Engagement der Lehrer vor Ort. Erstens: Der Erfolg eines Konzeptes, wie das der P.C., hängt in großem Maße von der lokalen Umsetzung und dem persönlichen Engagement der Lehrer ab. Wenn die Lehrer von den Inhalten des didaktischen Modells überzeugt sind, können sie diese an Eltern und Schüler positiv weitervermitteln. Zweitens: Die Übernahme des Konzeptes der P.C. an den Grundschulen Malis birgt ein Problem der möglichen Überforderung von Lehrern und Schülern. Das Umsteigen auf eine neue Unterrichtsmethode, in der eine starke Veränderung von Schüler- und Lehrerrollen verlangt wird, der Verlust der Machtstellung des Lehrers und der Schüler als „Manager seines eigenen Wissens“, kann meiner Meinung nach nicht von heute auf morgen erfolgen. Dafür ist es wichtig, die spezifischen Strukturen der malischen Gesellschaft wie auch das klassische Schulsystem in den Blick zu nehmen. Um Lehrer und Schüler auf ihre neuen Rollen vorzubereiten, bedarf es Lernprozessen und Unterstützung von außen, die Zeit in Anspruch nehmen.

Die hier vorliegende Studie ist eine Praxisstudie, die sich mit Perspektiven der unterschiedlichen Akteure auseinandersetzt. Die Fragestellung bildet für mich einen Schnittpunkt zwischen den hier beiden vorgestellten theoretischen „schools of

thought“. Ich glaube, dass in einer konstruktiven Zusammenarbeit der „Development Anthropologists“ und der „Anthropologists of Development“ eine Chance liegt, neue Perspektiven und Möglichkeiten zu erkennen. Weder der ausschließliche Blick auf die im Westen geführten Debatte bezüglich der aktuellen Repräsentationen der Entwicklungspolitik wird zu einer Lösung des bestehenden Dilemmas führen, noch das ausschließliche Arbeiten an immer neuen entwicklungspolitischen Strategien, wenn nicht der dahinter liegende Diskurs zu einer Analyse herangezogen wird. Auch Escobar spricht, angelehnt an Herzfeld in einem neueren Artikel, „Anthropology and Development, 2001“, von der Vision einer neuen Beziehung zwischen beiden Schulen: *„What is at stake is a new connection between theory and practice- a new practice of theory and a new theory of practice. Which ‚different conceptual paradigms‘ are to be created to make this proposal viable?“* (Escobar 2001, 506)

Er zitiert in dem Zusammenhang Gardner und Lewis, die ebenfalls für eine Zusammenarbeit unter neuen Paradigmen argumentieren:

„[...] if anthropologists are to make politically meaningful contributions to the worlds in which they work they must continue to make the vital connection between knowledge and action. This means that the use of applied anthropology, both within and outside the development industry, must continue to have a role, but in different ways and using different conceptual paradigms than previously“ (Gardner and Lewis 1996, 153).

7. Feldforschung und Reflexion

„Der anthropologisch Reisende ist oft ein Mensch ‚auf der Grenze‘. Er bewegt sich zwischen den Kulturen, wie der Mischling, der Hybride“ (Greverus, *Anthropologisch Reisen* 2002, 2).



Abb. 7.1.: Zeichnung des Dogonlandes (Madou Djembé)

In diesem Kapitel möchte ich zunächst meinen Zugang zum Feld schildern, die angewandten Methoden und den Verlauf der Feldforschung erläutern, um zu einer Reflexion über das Erlebte zu gelangen. Diese vier Bereiche sind eng miteinander verknüpft und bedingen teilweise einander. Ethnografische Daten entstehen immer in einem spezifischen Kontext, der „Interaktion zwischen Forscher und Erforschem“

(Oberfrank, 18) und deren „Kommunikation“ miteinander. Dabei spielen verschiedene Faktoren, wie Machtverhältnisse, Vertrauensverhältnisse, Handlungsstrategien der Menschen eine wichtige Rolle und prägen somit die Konstruktion von Feldforschung und Ergebnissen. Auf die Begrenztheit von Ethnografien weist unter anderen James Clifford hin, indem er von „*partial truth*“ spricht.

In der Reflexion möchte ich meine Rolle als Forscherin im Feld an der Schnittstelle zwischen Universität und Projekt reflektieren, wie auch meine Rolle als europäische Frau und Reisende in Mali.

7.1. Zugang zum Feld

Vor circa drei Jahren lernte ich über Freunde Inge von der Ley, die Leiterin des „Projet Education de Base“ kennen, die mich spontan einlud, das Projekt in Mali vor dem Hintergrund meines Studiums zu besuchen. Ein erster Aufenthalt fand im September 2004 statt, bei dem ich das Land, die Menschen, die Projektmitarbeiter und die Ziele des Projektes erstmals kennen lernte. Mit einer Fülle an Eindrücken und ungefähr drei Kilo Informationsmaterial über die Inhalte des Projektes kehrte ich nach Deutschland zurück. Hier entschied sich, das PEB und das darin enthaltene Konzept

der „pédagogie convergente“ zum Thema meiner Magisterarbeit zu machen, und ein zweiter Feldforschungsaufenthalt im Oktober 2005 wurde geplant. Während dieses zweiten Aufenthaltes lebte und forschte ich die erste und die letzte Woche in der Hauptstadt Bamako, wo der Hauptsitz des Projektes liegt. Es stellte sich als großer Vorteil heraus, schon einmal vor Ort gewesen zu sein; ich wusste ansatzweise, mit welchen Problemen bei einem solchen Aufenthalt zu rechnen waren und die Mitarbeiter des Projektes waren mir bereits vertraut und wohl gesonnen. Zwei Wochen von dem insgesamt vierwöchigen Aufenthalt verbrachte ich im Dogonland, einem Teil des Interventionsgebietes vom PEB, circa 700 Kilometer nordöstlich von Bamako entfernt und forschte dort in zwei ausgewählten Schulen. Die Auswahl wurde zusammen mit den Projektmitarbeitern erarbeitet; die Kriterien hatte ich vorher in meinem Forschungsexposé festgelegt. Eine Schule, die erfolgreich mit dem Konzept der P.C. arbeitet, eine andere, die mehr Probleme bei der Umsetzung der Methodik zeigt. Außerdem wurden die Standorte auch im Hinblick auf touristische Wichtigkeit innerhalb der 5. Region ausgewählt. Meine ersten Befürchtungen, dass Schwierigkeiten im Zugang zu den Menschen und den Befragten vor Ort entstehen könnten, fand ich nicht bestätigt. Ganz im Gegenteil schien mir der Ruf der Deutschen in Mali, besonders im Dogonland, als ein sehr positiver. Immer wieder wurde mir in Gesprächen vermittelt, sobald ich mich als Deutsche zu erkennen gab, wie viel Deutschland für Mali und das Dogonland getan habe²², worauf dann meistens auf den Bau der Staudämme, der vom DED gebauten Pisten und die Schulen hingewiesen wurde. Der gute Eindruck, den das PEB und seine Mitarbeiter in der 5. Region hinterlassen hatten, öffnete mir zusätzlich im CAP von Bandiagara und in den Schulen, aber auch bei informellen Gesprächen, alle Türen. Fragen, die von Abwehr zeugten, wie: *„Was bringt uns das, wenn deutsche Studenten kommen und über uns eine Magisterarbeit schreiben?“* Oder: *„Die Deutschen würden sie psychologisch und anthropologisch ausbeuten und das Geld der deutschen Regierung würde nur für die Löhne deutscher Mitarbeiter ausgegeben werden und sie hätten keinen Nutzen davon“* (Oberfrank Magisterarbeit über ein GTZ-Projekt in Nicaragua: *“Frontera Agricola“*, Frankfurt 2001, 25), wurden mir von den Akteuren vor Ort nicht gestellt. Interessanterweise machte ich diese Erfahrung eher mit Europäern. In dem Interview, welches ich mit ECO-Education in Frankfurt führte, wurde ich sehr wohl gefragt, welchen Nutzen eine kulturanthropologische Forschung für die Consulting, bzw. das

²²Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint mir weiterhin, dass Deutschland als erstes europäisches Land die Unabhängigkeit Malis im Jahre 1960 anerkannte.

Projekt hätte. Eine Russin, die seit vielen Jahren in Mali lebt und die ich auf einem Geburtstagsfest einer deutschen Entwicklungsexpertin in Bamako traf, fragte mich, was denn die lokale Bevölkerung von solch einer Studie hätte. „*Das ist doch nur für die Deutschen interessant*“ sagte sie. Auch die Bemerkung: „*Sie ist ja wohl eine Spionin*“, kam von einem Deutschen, der ebenfalls seit langer Zeit in Bamako lebt.

Die Probleme des Zugangs zum Feld mit den beteiligten Akteuren waren im Fall der hier vorliegenden Studie auf einer anderen Ebene angesiedelt. Für mich stellte sich eine sehr große Sprachproblematik, aufgrund der vielen Sprachen mit denen ich parallel konfrontiert wurde. Die Projektmitarbeiter sprachen Deutsch, im Dogonland war ich auf Französisch als Vermittlungssprache angewiesen. Viele Frauen und ältere Menschen, denen ich begegnete, sprachen allerdings kein oder nur wenig Französisch. Die Kinder sprachen - je nach Alter und Schulbildung - mehr oder weniger Französisch. Zudem wurde Französisch von vielen Akteuren mit einem sehr starken Akzent gesprochen, und oftmals wurden Bambara, Französisch und Dogon innerhalb eines Gespräches vermischt. Es dauerte von daher lange, bis ich mich einhörte, außerdem war ich immerzu damit beschäftigt herauszufinden, welche Sprache denn im Moment von meinem Gegenüber angewandt wurde. Es freute mich sehr, dass mich durch Zufall Thérèse Dudeck, eine Praktikantin eines anderen GTZ- Projektes, die als Kind mehrere Jahre in Mali verbracht und eine französische Schule besucht hatte, die erste Woche begleitete und mir bei Übersetzungen zur Seite stand.

Ich hatte mit Inge von der Ley im Vorfeld besprochen, dass ich für meinen Forschungsaufenthalt im Dogonland einen Guide und Übersetzer von Französisch auf Dogon brauchen würde. Wir einigten uns auf Madou Djembé, einen Musiker aus Bandiagara, den ich im letzten Jahr während meines ersten Aufenthaltes kennen gelernt hatte und der auch schon Deutschland und Frankreich besucht hatte. Er begleitete mich die zwei Wochen im Dogonland als Guide, Motorradchauffeur, Sänger, Übersetzer und lokaler Wissensträger. Ohne ihn hätte ich wohl kaum diese Feldforschung bewältigen können.

Die Menschen im Feld begegneten mir offen, aber mir wurde bald bewusst, dass das noch lange nicht hieß, dass sie mir alle gegenüber frei ihre Meinung äußerten. Eher vermittelte sich mir der Eindruck, dass einige der Befragten oftmals stark die Dinge wiedergaben, von denen sie meinten, dass ich sie hören wollte. Kritik an der P.C. oder den Schwierigkeiten bei der Umsetzung in der Praxis wurde nur verhalten geäußert. Es schien mir, dass sie sich in einigen Fällen sehr bedeckt hielten und Probleme

manches Mal nicht zur Sprache gebracht wurden. Gisela Welz sammelte auf ihrer Feldforschung in Bushwick, New York, ähnliche Erfahrungen und schreibt dazu in ihrem Buch „Street Life“, 1991: *„Die Authentizität von Aussagen beurteilen zu können, [...] bedeutete [...], dass ich die Abwehrstrategien des Verschweigens, Leugnens [...] als solche zu durchschauen lernen musste“* (Welz 1991, 68). Weiter schreibt sie, dass sie sich darum bemüht hätte: *„[...] die Verweigerung von Informationen und die ‚Verfälschung‘ von Sachverhalten als Strategien einer kulturellen Konstruktion von Wirklichkeit zu erschließen“* (ebd.). Natürlich variierte die Aufgeschlossenheit meiner Interviewpartner individuell sehr stark; die Projektmitarbeiter gingen zum größten Teil sehr unbefangen mit mir um. Bei den Lehrern erlebte ich sowohl offene und spontane Äußerungen sowie starke Zurückhaltung. Die Kinder, die ich nur mithilfe der Lehrer befragen konnte²³, erlebte ich oftmals durch die Lehrer stark gelenkt. Durch meine Erfahrung im Feld glaube ich, dass eine Forschung in einem Terrain wie Mali bzw. im Dogonland mit dem Ziel angewandte Praxen und Hintergründe in einem Schulalltag zu ergründen, viel Zeit braucht, Abwehrreaktionen und Strategien der Befragten zu erkennen und abzubauen. Mir waren leider nicht mehr als die vier Wochen gegeben, und ich hoffe, das bestmögliche Ergebnis in dieser Zeit erzielt zu haben.

7.2. Meine Methoden

Als Grundlage meiner Forschung diente mir ein in Deutschland erstelltes Forschungsexposé. Durch meinen ersten Aufenthalt in Mali hatte ich bereits eine große Menge an Informationsmaterial über die P.C. und das Projekt gesammelt, welches ich teilweise schon in Deutschland lesen und analysieren konnte, weiteres Material kam durch den zweiten Aufenthalt hinzu. Ich hatte mit Inge von der Ley besprochen, mich vor Ort auf zwei Schulen zu konzentrieren. Die Feldforschung im Dogonland wurde, als ich ankam, von Bamako aus geplant und die Schulen (vgl.7.1.) gemeinsam mit den Projektmitarbeitern ausgewählt. Frageleitfäden für die geplanten Interviews entwickelte ich ebenfalls in Bamako und übersetzte sie ins Französische. Während der gesamten Feldforschung fanden folgende Interviews statt: Ein Experteninterview führte ich im Vorfeld in Frankfurt mit der Consulting „ECO-Education“. Es fanden, während meines Aufenthaltes in Bamako, zwei offene

²³Da die Kinder besonders in den ersten drei Klassen wenig Französisch sprachen, war ich auf Übersetzung angewiesen. Außerdem ergab sich durch die damalige Unterrichtssituation vor Ort, keine Gelegenheit zu einer Befragung ohne die Anwesenheit eines Lehrers.

Interviews mit der Leiterin des PEB und dem Stellvertreter statt. Ein weiteres Interview führte ich mit Dr. Wilfried Hoffer, dem Leiter des GTZ-Büros von Mali und ein Interview mit Mr. Y. Konandji, Chef Division Curricula im Bildungsministerium von Bamako. In den Schulen führte ich offene Interviews mit insgesamt drei Lehrern und den beiden Schuldirektoren. Die Kinder wurden in den unterschiedlichen, situativen Kontexten innerhalb des Unterrichts mithilfe der Lehrer und Madou befragt.

„Teilnehmende Beobachtungen“ fanden über mehrere Tage an beiden Schulen statt. Dabei handelte es sich um gezielte Unterrichtsbeobachtungen, dem Beobachten des Schulalltags in der Pause und im Hof, sowie die mit den Beobachtungen einhergehenden informellen Gespräche.

„Die fremde Wirklichkeit mitzerleben, sich in sie hineinversetzen, sich auf sie einlassen, sie einführend- nacherlebend zu verstehen: so wird der Zugangsweg der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ paraphrasiert“ (Welz 1991, 73). Welz spricht in ihrer Doktorarbeit von einem Definitionskonflikt in Bezug auf die Methode der „Teilnehmenden Beobachtung“ in der Kulturanthropologie. Sie weist daraufhin, dass theoretische Konzepte hinter dem verstehenden Erschließen fremder Wirklichkeitskonzepte stehen. Was sie von anderen Beobachtungen unterscheidet, ist ihr unstrukturierter Charakter, dass Beobachter und Forscher in einer Person vereint sind und die Grundhaltung eher „rezeptiv“ als „Daten generierend“ ist (Welz 1991, 75). Inwieweit eine Annäherung an die „fremde Wirklichkeit“ durch die Methode stattfinden kann, darüber herrschen im Fach der Kulturanthropologie, Welz folgend, unterschiedliche Meinungen vor:

„Ob das ‚Verstehen‘ der anderen Kultur ein Verschmelzen des Forschers mit der untersuchten Gruppe erfordert, oder ob ‚teilnehmende Beobachtung‘ nur eine Annäherung an die fremde Wirklichkeit meint, die über das dialektische Wechselspiel von Distanz und Nähe zustande kommt, darüber gibt es in der Anthropologie keinen endgültigen Konsens“ (Welz 1991, 75).

„Nichtteilnehmende Beobachtung“ wird in der Kulturanthropologie als alles definiert, was sinnlich wahrnehmbar ist, „ohne dass eine eigentliche Teilnahme an den beobachteten Abläufen oder ein gezieltes Hervorrufen von verbalen oder Verhaltensäußerungen erforderlich wird“ (Welz 1991, 55).

In der Pädagogik hingegen wird Teilnehmende und Nichtteilnehmende Beobachtung im Schul- wie im Erziehungsbereich folgendermaßen definiert: Bei der

Teilnehmenden Beobachtung ist der Lehrer/in oder Erzieher/in aktiv an einer natürlichen Spiel- oder Lernsituation beteiligt. Notizen können erst später, nach Beendigung der Beobachtungssituation aufgeschrieben werden. Bei der Nichtteilnehmenden oder systematischen Beobachtung hingegen verlässt er/sie die Rolle des Aktiv Beteiligten oder Leitenden und notiert innerhalb eines bestimmten Zeitraumes seine/ihre Beobachtungen, während andere die Situation aktiv anleiten (Köck 1992).

Während meiner Feldforschung in der Schule wechselten meine Beobachtungsmethoden von ungezielten Beobachtungen auf dem Hof und in der Pause zu der gezielten Unterrichtsbeobachtung, an der ich nicht aktiv beteiligt war und mir in der Situation Notizen machte, bis hin zu einem Rollenwechsel, bei dem ich zur aktiven Mitgestalterin des Unterrichts wurde, beispielsweise als wir die Kinder im Unterricht befragten. Außerdem bat ich die Schüler, mir Zeichnungen von ihrer Schule anzufertigen; eine Situation in der ich zeitweise allein eine ganze Klasse betreute.

Das Einsetzen von technischem Equipment gelang mir eher selten. Ich arbeitete nur partiell mit dem MD-Player, da ich bald merkte, dass viele der Befragten mit einem Apparat, den sie größtenteils noch nie gesehen hatten, im Gespräch gehemmt reagierten. Meinen Computer hatte ich nicht mit in das Dogonland genommen, weil es nur in seltenen Fällen eine funktionierende Stromversorgung gab. Von daher wurden alle Beobachtungen, viele Interviews sowie die Eindrücke meines Forschungsaufenthaltes in mein Feldtagebuch geschrieben. Ich kam auf die Idee, den MD-Player zum Festhalten von atmosphärischen und musikalischen Momenten einzusetzen; Improvisation war die meiste Zeit während meiner Feldforschung sehr gefragt. Da ich schon von meinem ersten Aufenthalt von der Materialknappheit in den Schulen wusste, brachte ich Papier, Wachsmalstifte und Bleistifte aus Deutschland für die Schüler zum Zeichnen mit und ließ das Material in den Schulen.

Viele Gespräche, die ich vor Ort führte, besaßen eher informellen Charakter. Die Zeit im Dogonland lebte ich hauptsächlich mit der Bevölkerung zusammen, sowohl in Benoits Campement, welches gleichzeitig sein Hof war, wie auch mit Madous Familie in Bandiagara. Dadurch ergaben sich sehr viele Gespräche, da sich oftmals mehrere Besucher plus deren Familien auf dem Hof befanden. Diese informellen oder so genannten Gartenzaungespräche haben meine Feldforschung stark mit geprägt, wie in späteren Kapiteln noch deutlich werden wird.

7.3. Verlauf der Feldforschung vor Ort

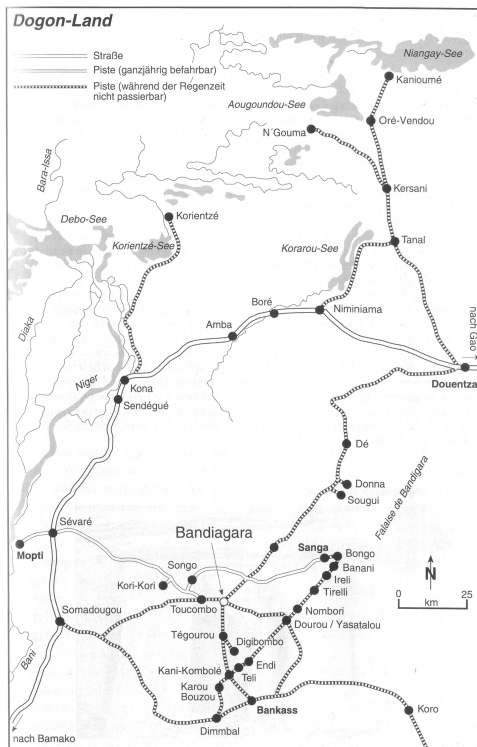


Abb.7.2.: Karte des Dogonlandes, Därr, 2003

Um die teilweise sehr spezifischen äußeren Bedingungen meiner Feldforschung deutlich zu machen, möchte ich hier den Verlauf schildern und von den Gegebenheiten des Aufenthaltes berichten. Das „Pays Dogon“, welches ich im Rahmen meiner Feldforschung besuchte, liegt ungefähr 700 Kilometer nordöstlich von Bamako entfernt, nahe der Grenze zu Burkina Faso. Mit dem Auto oder Bus ist man einen ganzen Tag lang von Bamako bis zur Kreisstadt Bandiagara unterwegs. Die Dörfer der Dogon reihen sich wie Felsennester entlang einer 140 Kilometer langen Felswand, der so genannten „Falaise“. Im Zuge der Islamisierung wurden viele dieser Dörfer aufgegeben und

in die Ebene verlegt. Berühmt wurden die Dogon in großem Maße innerhalb des ethnologischen Faches durch Marcel Griaule, der sich in den 40er Jahren mit ihrer Schöpfungsgeschichte und ihrem komplexem mythologischem Weltbild auseinandersetzte und durch Paul Parin/Goldy Parin-Matthey und Fritz Morgenthaller, die in ihrem Buch: „Die Weißen denken zuviel (1963)“ psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon vornahmen. Heute zählt das „Pays Dogon“ zu einer der ärmsten Regionen Malis, jedoch zu den touristisch attraktiven. Das Projektgebiet des PEB umfasst mittlerweile nicht mehr allein das Dogonland, sondern die gesamte 5. Region, einschließlich der Stadt Mopti. Die Schulen, in denen meine Feldforschung stattfand, liegen ausschließlich im Dogonland. Die erste Schule ist in dem Dorf Djigibombo, knapp 20 Kilometer von Bandiagara entfernt, situiert; die zweite Schule liegt in dem Dorf Songho, circa 15 Kilometer von Bandiagara, entfernt.

In Bandiagara, verbrachten wir die erste Nacht in einem Campement und stellten uns mit Hilfe von Madou am nächsten Morgen im CAP vor, um unser Anliegen, die zwei Schulen besuchen zu dürfen, zum Ausdruck zu bringen. „*Pas de probleme, pas de*

*probleme*²⁴“ lautete die Antwort. Weiterhin wurde uns mit auf den Weg gegeben, dass Djigibombo ein sehr touristischer Ort sei und es hieß: „*Il y a tout, tout, tout!*“.²⁵ Dann wurde uns noch das Motorrad eines Schulrats geliehen und wir begaben uns auf eine abenteuerliche Fahrt mit den Motorrädern auf einer schwierigen Sand-Stein-Piste in Richtung Djigibombo. Wir übernachteten in Djigibombo in „Benoits Campement“, meistens mit Moskitodom auf dem Dach, weil es in dem Zimmer vor Hitze nicht auszuhalten war; tagsüber besuchten wir die Schule. Meine Zweifel hinsichtlich ähnlicher Vorstellungen von Europäern und Maliern, was „touristische Orte“ betrifft, fand ich bald bestätigt. Einen „touristischen Ort“ hatten sich Thérèse und ich etwas größer und vernetzter vorgestellt. Djigibombo zählt 1.628 Einwohner²⁶, es gibt zwei Campements im Dorf und einen Fernseher²⁷. Benoit besaß auch eine Kühltruhe, sie wurde mit einem Generator betrieben. Das Essen stellte mich in den ganzen zwei Wochen vor große Probleme, offensichtlich waren beide Dörfer nicht auf einen längeren europäischen Besuch und dessen Gewohnheiten eingestellt. Dabei ist hinzuzufügen, dass Djigibombo als Ausgangspunkt für die Touren in die „Falaise“ dient und somit sehr wohl eine wichtige Rolle im Tourismus spielt, die Touristen aber selten über längere Zeit im Ort bleiben. Die berühmte Route in die „Falaise“ beginnt direkt hinter dem Dorf und führt 200 Meter hinunter in das Tal.

Nach fünf Tagen Forschung vor Ort und in der Schule kehrten wir nach Bandiagara zurück, verbrachten das Wochenende dort und Thérèse verabschiedete sich nach Bamako.

In der zweiten Woche des Aufenthaltes war vorgesehen, in der Schule in Songho zu forschen. Songho hat 2.357²⁸ Einwohner und gilt ebenfalls als ein sehr touristischer Ort, aufgrund der dort situieren „männlichen Beschneidungsstätte“.

Dort übernachteten Madou und ich allerdings nur eine Nacht, da die hygienischen Zustände und die Essensversorgung in dem Campement eine mehrtägige Feldforschung wahrscheinlich zunichte gemacht hätten. Madou schlug mir daraufhin vor, die restlichen Tage bei ihm auf dem Hof seiner Familie in Bandiagara zu übernachten. Ich nahm das Angebot dankbar an; die tägliche Fahrt nach Songho auf

²⁴ Deutsche Übersetzung: Kein Problem, kein Problem!

²⁵ Deutsche Übersetzung: Es gibt alles, alles, alles!

²⁶ Nach der jährlichen Erhebung des Gesundheitsamtes von Bandiagara, 2005

²⁷ Dieser Fernseher gehört Benoit, der das Campement leitet. Abends versammelten sich oft bis zu 50 Menschen auf seinem Hof, um einen Film zu gucken.

²⁸ Ebenfalls aus der Erhebung des Gesundheitsamtes von Bandiagara, 2005

dem Motorrad war nicht zu lang und die Straßenverhältnisse besser als die nach Djigibombo.

In den Schulen wurden wir freundlich empfangen, obwohl keiner der Schuldirektoren in den Dörfern vom CAP oder vom Projekt benachrichtigt worden waren, dass wir kommen würden.

Wir durften sowohl am Unterricht als Beobachter teilnehmen als auch Interviews mit den Direktoren und Lehrern führen. Weiterhin wurden wir zu aktiven Unterrichts-Mitgestaltern, als es um die Fragen an die Kinder ging und die Zeichnungen, die sie für uns anfertigten. Madou gestaltete den Unterricht in großem Maße in seiner Rolle als Sänger, Tänzer und Erzähler zum Thema „Schulerziehung“ mit. Die Schulen in den ländlichen Gegenden sind, anders als in Deutschland, ein Raum, der für die Dorfbevölkerung und die Besucher auch während der Unterrichtszeit zugänglich ist. In den zwei Wochen, die ich vor Ort war, wurden mehrere Besucher von Guides durch die Schulen geführt, und den Lehrern wie auch uns wurde immer wieder während des Unterrichts von Mitgliedern des Dorfes Tee vorbei gebracht und angeboten.

„Unvorhersehbare Ereignisse“ (Herzfeld 2001) - in diesem Fall sehr beeindruckende und positive - ereilten mich während meiner Feldforschung. Während der Zeit unseres - relativ kurzen - Aufenthaltes in Djigibombo, wie auch in Songho fanden mehrere Festivitäten statt. Greverus spricht in diesem Zusammenhang von dem „*Serendipity-Principle*“ als der „*objektive Zufall privilegierter Augenblicke*“ (Greverus 2003, 33). In Djigibombo erlebten wir einen solchen „*privilegierten Augenblick*“: Wir durften an einem der selten dargebotenen, zwei Tage andauernden Maskentänze der Männer teilhaben, der als Ausdruck des Dankes für eine Delegation von Franzosen einer NGO dargeboten wurde²⁹.

Nach Songho gelangte ich genau zu der Zeit, als der Ramadan zu Ende ging und eine Nacht lang die Geburt Mohammeds festlich begangen wurde. Diese zufällige Anhäufung von Festlichkeiten bereicherte mich persönlich überaus, auch wenn aufgrund der Feste einige Male die Schule ausfiel und ich die Forschung ruhen lassen musste.

²⁹ Die französische Organisation nennt sich TABALE und hat im Dogonland eine Mühle in Songho, die Schulkantine in Djigibombo und einen Staudamm finanziert.



Abb.7.3.: Maskentänzer in Djigibombo

Nach zwei erlebnisreichen Wochen im Dogonland, ging es zurück mit dem Bus nach Bamako. Die erste wie die letzte Woche meines Aufenthaltes verbrachte ich dort. Das stellte sich als sehr vorteilhaft heraus, denn so hatte ich zu Anfang meiner Reise eine Woche zum Eingewöhnen in der Hauptstadt, mit Anschluss an die Projektmitarbeiter und andere Entwicklungsexperten bzw. Europäern, die in Mali leben. Ich nutzte diese Zeit, um erste Interviews zu führen und fehlendes Material zu sammeln. Die letzte Woche in Bamako diente der ersten Auswertung und Reflexion des Erlebten, und ich führte wichtige Interviews mit Dr. Abdoulaye Zono, dem Stellvertreter von Inge von der Ley, und mit dem Erziehungsministerium. Die Leiterin des Projektes war in der letzten Woche leider nicht zugegen, da sie an einer Konferenz in Tansania teilnahm. Zono hatte in der ersten Woche Urlaub und ich konnte mit ihm ausschließlich in der letzten Woche sprechen. Von daher musste ich mich jeweils flexibel auf die Anwesenheitszeiten der Projektmitarbeiter/innen einstellen und mich manches Mal in Geduld üben, um den richtigen Zeitpunkt für ein Gespräch zu finden. So, wie mir *„privilegierte Augenblicke“* in der Forschung zuteil wurden, wurde ich andererseits mit einigen Gegebenheiten konfrontiert, die in meiner ursprünglichen Planung nicht enthalten waren.

7.4. „Die Angst des Forschers vor dem Feld“ — Reflexionen

„Das ‚Auge des Ethnografen‘ wurde ergänzt von Ohren, seiner Nase, seiner Haut. Diese Wachheit aller Sinne, auch derjenigen, die in unserer Kultur unterdrückt sind, ist ein Zugang zu der anderen Welt“ (Greverus 2002, 8).

Greverus beschreibt die Schwierigkeit des Ethnografen, alle zur Verfügung stehenden menschlichen Sinne innerhalb einer Forschung einzusetzen und gleichzeitig eine Distanziertheit zum Feld aufrechtzuerhalten, vor allem, „[...] wenn das, was man sieht, schmerzt“, wie Sennett 1991 es formuliert (zitiert nach Greverus).

Nicht allein die befragten Akteure oder Erforschten reagieren mit Abwehrstrategien innerhalb einer Feldforschung, dasselbe Problem stellt sich dem Forschenden. Heutzutage wird in der kulturanthropologischen Disziplin zu einer Selbstreflexion der Rolle der Forscherin im Feld aufgefordert, wobei es keinen Konsens zu geben scheint, in welchem Rahmen sich diese abspielen soll. Vor der Zeit der „Krise der Repräsentation“ in den 80iger Jahren wurde die bestehende Ambivalenz des Forschers zwischen Nähe und Distanz, insbesondere in der Teilnehmenden Beobachtung, innerhalb des Faches nicht thematisiert. Greverus dazu:

„Die emotionale Versperrung des interpretativen Feldes und die oft mit schlechtem Gewissen belasteten Abwehrreaktionen gehörten eher in die privaten Felddagebücher der Ethnologen als in den vermittelnden Veröffentlichungsweg zu den eigenen Anderen der wissenschaftlichen Community“ (Greverus 2002, 8).

Lindner unterscheidet in seinem Artikel *„Die Angst des Forschers vor dem Feld“* zwischen zwei wissenschaftlichen Positionen bezüglich des Anwendens der Methode der „Teilnehmenden Beobachtung“. Zum einen eine „strenge“ Methodik, die in den interaktiven Aspekten nur Störvariablen sieht, die es instrumentell zu beobachten und zu kontrollieren gilt, zum anderen eine Position, die für die bewusste Reflexion des Forschungsprozesses als Interaktionsprozess eintritt (Lindner 1981, 51). Die Frage, die bei einer Reflexion des Forschungsprozesses für ihn auftaucht, ist die nach der *„Angst des Forschers vor dem Feld“*. Im gleichen Artikel, nennt er mehrere Forscher, die ihre Angst innerhalb ihrer Forschungen unumwunden zugegeben haben und gibt zu bedenken, *„ob diese Geständnisfreudigkeit nicht wiederum ein Privileg des arrivierten Sozialwissenschaftlers ist“* (Lindner 1981, 51).

Auch ich hatte Angst, als ich das zweite Mal nach Mali fuhr. Aufgrund der Erfahrungen des ersten Aufenthaltes prägte mich ein ambivalentes Verhältnis zu dem Land. Einerseits war ich fasziniert von der Umgebung, der langsameren Gangart des

Alltags und der dort lebenden Menschen, andererseits fühlte ich mich viele Male unwohl aufgrund der Armut, der ich teilweise begegnete, meiner eingeschränkten Bewegungsfreiheit und dass ich mir manches Mal- in Bamako - wie in einem weißen Ghetto vorkam. Wenn ich, entgegen der Gewohnheit der meisten Weißen, in Bamako oder Bandiagara an einer Straße spazieren ging, hatte das zu Folge, dass die Autos hupten, die Fahrer hinter mir herschrieten oder man mich versuchte zu überreden, doch endlich in ein Taxi zu steigen. Teilweise rannten ganze Scharen von Kindern hinter mir her, die „Bonbon“, „Cadeau“ oder „Tubaboo“ (Weiße) riefen. Von daher war jeder Einkauf, Spaziergang und jede Ortserkundung eine anstrengende Angelegenheit für mich.

Umso positiver überrascht war ich, als ich feststellte, dass ich auf der zweiten Reise sehr viel gelassener mit dem sich so anders gestaltenden Alltag umgehen konnte. Die erste Woche in Bamako war durch Diskussionen über das Projekt, Nutzen- oder Nichtnutzen von Entwicklungshilfe und diversen politischen Stellungnahmen geprägt. Ich stellte bald fest, dass nicht mir allein die Rolle als Beobachterin zufiel; auch ich und meine Arbeit wurden scharf beobachtet. Besonders die Methoden der Kulturanthropologie, das regelmäßige Feldtagebuch schreiben, sowie die genauen Transkriptionen der Interviews, sorgten für Anlass, dass sich die Projektmitarbeiter/innen ebenfalls Gedanken über den Sinn der kulturanthropologischen Wissenschaftsdisziplin machten. *„Es kommt mir vor, als wolltet ihr euch permanent durch dieses Aufschreiben legitimieren“* bekam ich zu hören. Ein GTZ- Mitarbeiter sagte zu mir: *„Braucht es, um zu einem Kulturverständnis zu gelangen, wirklich die Kulturanthropologie oder genügt da nicht der gesunde Menschenverstand?“* Des Weiteren bot ich, durch meine Transkriptionen, meinen Gegenübern mehrere Male Gelegenheit zu Scherzen: *„Aline, also der Part, als ich dir den Tee angeboten habe, den möchte ich aber gegen lesen“*. Lindner spricht in diesem Zusammenhang von dem Wissenschaftler, der seine Studierstube verlässt und wirkliche Erfahrungen außerhalb des akademischen Schonraums und damit eine *„konkrete Selbsterfahrung als Wissenschaftler“* macht: *„Im Feld wird sein Selbstbild als Wissenschaftler und die Vorstellung, die er von Wissenschaft hat, problematisiert; möglicherweise wird gar die Sinnhaftigkeit seines Tuns in Frage gestellt (Lindner 1981, 59)“*. Die ausgelösten Diskussionen über die unterschiedlichen Perspektiven meines Studienfaches erlebte ich aber als sehr

bereichernd und führten zu neuen Denkanstößen meinerseits. Ich sah mich in meiner Rolle als Forscherin als Schnittstelle zwischen der Universität und dem Projekt.

Während meiner Feldforschung im Dogonland stellte ich mich den Einheimischen und in den Schulen als eine Bekannte von Inge von der Ley vor, die an der Universität Frankfurt studiere und über das Projekt, bzw. die *pédagogie convergente* eine Arbeit schreiben wolle.

Auf den Höfen in Djigibombo und in Bandiagara, wo ich während meines Aufenthaltes lebte, wurde ich eindeutig den Männern zugeordnet. Als Madous Arbeitgeberin war ich dafür zuständig, für seine materielle Versorgung aufzukommen. Wir aßen gemeinsam, und oft setzte sich einer der Besucher des Hofes dazu. Da Männer und Frauen auf den Höfen selten zusammen sitzen und die Arbeiten streng geschlechterspezifisch aufgeteilt sind, gelang es mir leider weniger, den Kontakt mit Frauen aufzunehmen, ebenso erging es mir an den Schulen. In Mali lehren Frauen und Männer; der Anteil der Lehrerinnen im Schulwesen beträgt insgesamt 36%³⁰. Die beiden Schulen, die ich besuchte, hatten ausschließlich männliche Lehrkräfte eingestellt, und so ergab sich keine Gelegenheit, weibliche Lehrkräfte zu interviewen. Um mehr Kontakt zu den Frauen innerhalb der Dörfer zu bekommen, hätte ich wahrscheinlich über einen längeren Zeitraum dort bleiben und eine weibliche Übersetzerin einstellen müssen. Nun ist die hier vorliegende Studie keine „Gender-Studie“, und eine Erweiterung der Feldforschung in diese Richtung - trotz der großen Wichtigkeit des Themas - hätte den mir zu Verfügung stehenden Rahmen gesprengt.

In Deutschland wurde ich oft gefragt, wie es gewesen sei, alleine als Frau eine solche Reise zu unternehmen. Ich habe mich selten so sicher in einem Land gefühlt wie in Mali. Es ist anzumerken, dass ich durch die Anbindung an das Projekt nicht inkognito reiste und ich den Eindruck hatte, dass Madou wie auch Benoit, die Schulräte und Direktoren sich ein Stück weit für mich und für mein Wohlergehen verantwortlich fühlten. Meine Rolle als europäische Frau in Mali stellte mich allerdings manches Mal vor Identitätsfragen. Ich hatte mich dazu entschieden, allen Fremden, die nach meinem privaten Status fragten zu sagen, dass ich verheiratet sei. Im Falle von Madou und seiner Familie, wollte ich diese Ausrede nicht aufrechterhalten, da er Inge von der Ley persönlich und auch europäische Verhältnisse kannte. Als mich eines Tages

³⁰CPS (Hrg.), *Annuaire recapitulatif*, 2001-2002, Januar 2003. Zahlen absolut: 6055 Lehrerinnen gegenüber 16.655 Lehrern

Madous erste Frau³¹ fragte, ob ich verheiratet sei und Kinder hätte und ich dies verneinte, zog ich Blicke voller Mitleids auf mich. Sie sagte mir, dass ich, sobald ich mit dem Studium fertig wäre, doch schnellstens wenigstens noch zwei oder drei Kinder bekommen sollte. Ich nahm innerhalb der kulturellen Reglements der Dogon als Frau eine Sonderstellung ein. Während es den Frauen und den Kindern der Dogon aufs Schärfste verboten ist, die Masken der Männer anzugucken und sie während des Tanzes in einigen hundert Metern Entfernung standen, durften Thérèse und ich problemlos an dem Ereignis teilnehmen. Auch die männliche Beschneidungsstätte in Songho war, wie sich herausstellte, den Männern vorbehalten. Ich wurde von Madou und einem Elternbeirat an die Stätte geführt, und als ich fragte, ob denn hier auch Frauen hindürften, wurde mir vermittelt, wie ich auf so eine abstruse Idee kommen könne. Der Fakt, dass ich Dinge sehen und besuchen durfte, die den Dogon-Frauen nicht erlaubt sind, wurde mir von Madou und anderen begründet mit: *„Bei dir ist das was anderes, du kommst halt aus einer anderen Kultur“*. Nigel Barley berichtet in seinem Buch *„Traumatische Tropen“* von der *„anormalen Stellung“*, die er als *„weitgehend geschlechtsloses Geschöpf“* bei den Dowayos im Nordkamerun einnahm (Barley 1986, 97). Ich fand mich während meines Aufenthaltes im Dogonland in dieser Beschreibung mehr als einmal wieder.

„Anthropologie ist eine vergleichende Wissenschaft, die durch Gegenüberstellung (Juxtaposition) oder einen provokativen Kulturschock sowohl zur Reflexion über das Eigene, als auch das Fremde anregen will (Greverus 1995, 270)“.

Die von Greverus so genannte „Gegenüberstellung“ (Juxtaposition), die ich in Mali erlebte, und die Fragen, die sich daraus ergaben, verarbeitete ich durch das Erzählen meiner Erlebnisse in Bamako. Gespräche nicht nur mit den Einheimischen, sondern auch mit anderen Europäern, regten zu einer gegenseitigen Reflexion an, eurozentrische Perspektiven und Blickweisen wurden erkannt und diskutiert. Der alleinreisende Ethnologe, wie er in den klassischen Ethnografien oftmals dargestellt wird, hat oftmals keine Möglichkeit, seine Erlebnisse im Feld durch einen Vertreter der eigenen Kultur zu reflektieren. Ich habe die Spiegelung mittels eines solchen Gegenübers als sehr positiv und lehrreich erlebt.

Oberfrank spricht in ihrer Studie über ein GTZ- Projekt in Nicaragua von dem *„Spannungsfeld kolonialer und postkolonialer Dominanz- und*

³¹In Mali gibt es viele polygame Ehen. Sowohl Muslime, als auch Dogon, die ihrer traditionellen Religion nachgehen, heiraten häufig mehrere Frauen. Christen dürfen nur eine Frau heiraten.

Abhängigkeitsstrukturen“ die zwischen der Anthropologin als Angehörige der dominanten Kultur und den Untersuchten eine asymmetrische Beziehung herstellt. Sie fügt hinzu: „*Die Ethnografin besitzt zudem die Definitions- und Interpretationsmacht (Oberfrank 2001, 31).*“ Lindner fordert im Zusammenhang der reflexiven Klärung von Positionen auf, mehr Forschungen über die „*Begegnung von Forscher und Proband*“ zu unternehmen. Lindner geht davon aus, dass eine Beobachtungsposition potentiell reziprok ist und von daher nicht einseitig aufkündbar. Deshalb muss sie, nach Lindner, in der Feldforschung bewusst gemacht werden.

Als Angehörige der westeuropäischen Kultur und meiner Anbindung an das Projekt war ich ebenfalls in postkoloniale Dominanz- und Abhängigkeitsstrukturen verstrickt. In meiner Rolle als Forscherin in den Schulen, Arbeitgeberin von Madou, als Gast und Reisende, begegnete ich einer gewissen Erwartungshaltung bezüglich meines Verhaltens. Jeder meiner Schritte, auf den Höfen und in den Dörfern, wurde aufmerksam beobachtet und teilweise kommentiert. Aber auch ich befand mich in einer gewissen Abhängigkeit zu Madou und Benoit wie zu den Lehrern an den Schulen. Wenn diese mich nicht bei meinem Anliegen unterstützt hätten, wäre die Feldforschung mit sicherlich viel mehr Schwierigkeiten vonstatten gegangen. Somit stimme ich Lindner zu, wenn er von einer reziproken Situation ausgeht, die sich, meiner Meinung nach, nicht nur auf die Beobachtungsposition, sondern auch auf bestimmte Abhängigkeitsmomente bezieht. Das dialogische Prinzip in der Kulturanthropologie, das Unterfangen, zu einer „*allseitig reflexiven Kommunikation*“ zu gelangen, halte ich in diesem Zusammenhang für sehr wichtig. Ich glaube aber nicht, wie Dennis Tedlock es 1987 formuliert, dass Machtverhältnisse und die Diskursrichtung im Gespräch zwischen dem Anthropologen und seinem Gegenüber immer und in jeder Situation aufgelöst oder verkehrt werden können. Die Definitions- und Interpretationsmacht bleibt in der Repräsentation beim Forscher. Ich glaube aber, dass durch ein Bewusst-Machen der reziproken Situationen, sei es in der Beobachtung wie in der Kommunikation, Verzerrungen in der Interpretation der Forscherin zwar nicht ausgeschlossen, diese aber eher erkannt und gemildert werden können.

Zweiter Teil

In diesem Teil der Arbeit möchte ich die Ergebnisse meiner Feldforschung mittels der Beobachtungen, Interviews und anderer methodischer Vorgehensweisen vorstellen, die unterschiedlichen Argumente der beteiligten Akteure in Bezug auf das Konzept der P.C. miteinander vergleichen und den Umgang mit Schulmaterialien, dem Lehrermangel und Fortbildungen schildern. Außerdem möchte ich entwicklungspolitische Zusammenhänge beleuchten, die sich aus der Forschung ergeben haben, um anschließend auf meine zuvor aufgestellten Thesen einzugehen. Zum Ende beantworte ich systematisch in Kurzform meine Forschungsfragen und gebe einen Rückblick auf die Studie und einen Ausblick auf weitere aus der Forschung entstandene Fragen.

Durch unterschiedliche Aufnahmen von Gesprächen, teils direkt während der Interviews per Hand mitgeschrieben oder durch ein Gerät aufgenommen, sind die Sprachen Deutsch und Französisch nicht in allen folgenden Kapiteln vereinheitlicht.

8. Die 5. Region



Abb.8.1.: Blick auf Djigibombo

Hier schildere ich die zunächst die spezifischen infrastrukturellen Bedingungen und logistischen Probleme, die sich hinsichtlich einer Beschulung in der 5. Region stellen. Außerdem möchte ich die Schwierigkeiten bei den Dezentralisierungsbestrebungen der malischen Regierung in Bezug auf das Bildungswesen in der 5. Region anreißen.

8.1. Infrastruktur und Beschulung

Die 5. Verwaltungsregion liegt im Zentrum Malis und erstreckt sich über ein Gebiet von 79.000 Quadratkilometern (PEB). Verwaltungshauptstadt ist die Stadt Mopti, die von den Franzosen 1893 auf künstlich aufgeschütteten Boden errichtet wurde und eine

wichtige Handelsmetropole bildet. Sie liegt am Zusammenfluss von Bani und Niger.³² In der gesamten 5. Region leben circa 1.800.000 Menschen. Die Mehrheit von 80% der hier ansässigen Bevölkerung lebt von der Landwirtschaft. Die Dörfer des ehemaligen Interventionsgebietes des PEB, liegen zum Teil in schwer erreichbaren Gebieten und sind verkehrstechnisch oftmals kaum vernetzt. Manche Dörfer sind von den Verwaltungszentren her nur in mehrtägigen Reisen mit einem Allradauto, manche zu Fuß, auf dem Esel oder mit dem Cross-Country-Motorrad erreichbar. Einige Dörfer im Binnendelta des Nigers („Zone inondée“) sind während der Regenzeit ausschließlich mit dem Boot zu erreichen. Besonders in diesem Gebiet leben zahlreiche Nomaden, deren Lebensform eine kontinuierliche Beschulung der Kinder oftmals zusätzlich erschwert. Aufgrund der schwierigen infrastrukturellen Verhältnisse in den ruralen Zonen, stellen sich große Kommunikationsschwierigkeiten in der Umsetzung von Verwaltungsvorgängen und dem Austausch von Ideen. Viele Dörfer und manche lokale Schulverwaltungen verfügen weder über elektrischen Strom noch über einen Telefonanschluss. Entscheidungen der Regierung in der Hauptstadt erreichen nicht immer jede Gemeinde in der Region, und wenn, nur mit beträchtlichen Zeitverzögerungen (Ramseger 2003, 8). Informationen oder Gehaltsauszahlungen können oftmals nur auf persönlichem Wege erhalten werden. Das Gehalt der Direktoren und Lehrer muss beispielsweise monatlich von den Direktoren der Schulen in Songho und Djigibombo persönlich in der Verwaltungshauptstadt Mopti abgeholt werden.

Die Amtssprache Französisch wird in den Familien, die in den ländlichen Gebieten leben, selten gesprochen und stellt somit für die Kinder in den meisten Fällen eine Fremdsprache dar. Schriftgut existiert in den Dörfern wenig; es gibt kaum Zeitungen, Werbetafeln und keine Bibliotheken. In den Häusern findet man selten Bücher, viele der Erwachsenen sind Analphabeten. Das Leben spielt sich überwiegend im Freien ab, die Häuser dienen vorwiegend als Schlafstätten und bieten Schutz vor Witterungseinflüssen. In schwer zugänglichen Gebieten herrscht noch eine weitgehend orale Kultur vor; die Kinder haben im Alltag wenig Zugang zur Schrift, somit kaum Schriftvorbilder. Wissen und Geschichtsbewusstsein werden hier oftmals anhand von oralen Traditionen weitervermittelt.

Um die Kinder erfolgreich und nachhaltig in der 5. Region beschulen zu können, unterliegen Neugründungen von Schulen im Rahmen des Projektes gewissen

³²Mopti wird, fast völlig umgeben mit Wasser, öfters als „Venedig Malis“ bezeichnet. Die Stadt ist durch eine 13 kilometerlangen Staudamm mit dem Festland verbunden.

Kriterien³³. Zunächst muss gesichert sein, dass es im Dorf genügend schulfähige Kinder gibt, die auch eine Schule besuchen sollen. Es müssen mindestens 30 oder 50 Kinder sein. Im Falle von P.C. Schulen spielt die Sprachproblematik eine große Rolle: Es muss festgestellt werden, ob es in dem entsprechenden Gebiet Lehrer für die neuzugründende Schule gibt und - wenn ja - welche Sprache sie sprechen. Ist diese Sprache verschriftet? Im Falle von Dogon gibt es eine Verschriftung, wenn diese auch durch die verschiedenen Dialekte nicht immer einheitlich ist. Weitere Kriterien sind beispielsweise: Gibt es benachbarte Dörfer, die sich befähigen und somit die konstruktive Gründung und Unterhaltung einer Schule erschweren³⁴? In der Bevölkerung steigt der Wunsch nach Bildung stetig und viele Bewohner beteiligen sich aktiv an Elternkooperationen und dem Aufbau von Schulen. Es wurde vom PEB die Erarbeitung eines Manuals unterstützt, das die Elternvertretungen in ihrer Arbeit unterstützen soll, sowie eine Handreichung für einen Schulunterhaltungsplan ausgearbeitet, die Anregungen zur Pflege und des Unterhalts von Schulgebäuden und Schulmaterialien gibt.

Die Regierung Malis ist seit mehreren Jahren bemüht, das Bildungssystem landesweit auszudehnen und gleichzeitig im Zuge einer Verwaltungsreform komplett umzugestalten. Diese Aufgaben geschehen unter dem Eindruck einer extremen Mittelknappheit. Bei den Dezentralisierungsbestrebungen geht es um eine massive Verlagerung von Macht, Verantwortung und Kompetenzen aus der Hauptstadt in die Regionen. Dabei müssen grundlegende Verwaltungsstrukturen in verschiedenen Provinzen, wie auch in großen Teilen der 5. Region, erstmals aufgebaut werden und die Gebietskörperschaften mit ihren Rechten und Pflichten vertraut gemacht werden. Vielerorts sind die Gemeinden technisch noch nicht in der Lage eine ordentliche Haushaltsführung sicherzustellen. Zudem herrscht noch nicht überall das Vertrauen, dass die Überweisungen von der Regierung im nächsten Jahr wieder pünktlich eintreffen. Als Folge trauen sich einige Gemeinden nicht Lehrer einzustellen, obwohl Geld und Personal zur Verfügung stünde (Ramseger 2003, 16). Formen moderner, partizipativer Schulentwicklung müssen erstmals kennen gelernt werden, um sie innerhalb der Gemeinden anwenden zu können. Der Prozess der Dezentralisierung,

³³NGO's finanzieren und bauen teilweise auch neue Schulen, oftmals „écoles communitaires“.

³⁴Manche gegründeten Schulen sind aufgrund unterschiedlicher Probleme nicht sehr nachhaltig. Prof. Bierschenk von der Universität Mainz weist in diesem Zusammenhang auf eine gerade anlaufende Studie von Yaouga Félix Koné hin, die sich im Besonderen mit den écoles communitaires und dem Phänomen der lokal genannten „Phantom-Schulen“ auseinandersetzt.

der mit enormen Umwälzungen und einem mit einhergehendem Umdenken verbunden ist, wird nach Inge von der Ley erst in einigen Jahren zufrieden stellend gelöst sein:

„Seit 2000 haben formal die dezentralen Gebietskörperschaften die Verantwortung für die Bildung übernommen, das heißt, Bau der Schulen, Rekrutierung und Bezahlung der Lehrer, Unterhalt der Schulen. Das haben aber die Gebietskörperschaften bis heute nicht zufrieden stellend und auch nur ganz wenig ausgefüllt diesen Verantwortungsbereich. Weil ihnen dazu die Mittel fehlten und weil sie dazu auch nicht genügend Unterstützung bekommen haben. Die Prozesse sind erst jetzt am Laufen“ (von der Ley).

9. Argumente des PEB, Consulting und Bildungsministerium für die P.C.

Hier stelle ich die Argumente der Projektmitarbeiter des PEB, ECO-Education und einem Vertreter des Bildungsministeriums vor. Ich möchte die Argumente der befragten Projektmitarbeiter und des Ministeriums zunächst einmal ohne Diskussion stehen lassen. In Kapitel 10.4., nach der Vorstellung der Gespräche mit den Lehrern, schließe ich einen Vergleich der unterschiedlichen Argumente beider befragter Gruppen und eine Diskussion an.

9.1. „Irgendwann muss man anfangen - sonst passiert nichts“

Nachdem 1986 die „méthode convergente“ von Wambach erstmalig in einer Testphase vom malischen Bildungsministerium an zwei ausgesuchten Schulen in Ségou eingeführt wurde, startete die GTZ 1994 mit dem Projekt „Grundbildung im Dogonland“, dem heutigen PEB. Voraussetzung der GTZ für die Durchführung des Projektes in Mali war die Fokussierung auf den muttersprachlichen Unterricht in der 5. Region. Das Dogonland war als eine der ärmsten Gegenden Malis identifiziert worden, einer der Hauptgründe der GTZ, das Projekt dort zu situieren. Das von Wambach entwickelte reformpädagogische Konzept der P.C. sollte in die Inhalte des Projektes integriert und ihm ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Die Anwendung und Weiterentwicklung der P.C. an neu zu gründenden Schulen war ebenfalls der Wunsch des malischen Partners; allerdings sprach sich das Bildungsministerium zunächst für die Einführung des bilingualen Unterrichts in Regionen aus, wo bereits standardisierte Sprachen, wie Bambara, Tamachek, Sonrai oder Peul gesprochen wurden. Die Nationalsprache Dogon wurde bis heute nicht standardisiert. Auf Druck der Geber, wurde das Projekt in der 5. Region begonnen.

Die GTZ sah sich zum damaligen Zeitpunkt in einer technischen Vorreiterrolle in Bezug auf die Einführung von muttersprachlichem und bilinguaem Unterricht in verschiedenen Entwicklungsländern - bis dato war das hauptsächlich Lateinamerika gewesen - und versuchte diese Position mittels des Projektes zu stärken:

„Und für das Projekt war am Anfang sehr wichtig, dass die GTZ nicht nur in Mali, sondern in Afrika und Lateinamerika und Madagaskar, weltweit, sehr viel für den muttersprachlichen Unterricht gemacht hat, bilingualen Unterricht. Und für die GTZ war das Konzept der P.C in Ordnung. Es war eine gute Gelegenheit in Mali in diesem Bereich zu investieren“ (Zono).

Auch heute, im Jahre 2005 steht für Dr. Abdoulaye Zono, stellvertretender Leiter des PEB, Fachkraft für Pädagogik und Didaktik, fest: *„Ich war und bin hundert- prozentig für das Konzept der pédagogie convergente“*. Zono stammt ursprünglich aus Burkina Faso, studierte dort zunächst Germanistik und beendete sein Studium, Dank eines DAAD- Stipendiums, an der Universität in Saarbrücken. Es folgte eine Promotion an der freien Universität Berlin in den allgemeinen Sprachwissenschaften über das Thema „muttersprachlicher Unterricht in Burkina Faso“. 1999 absolvierte er eine dreimonatige Hospitanz bei der GTZ im PEB, arbeitete dann als Consultant, bis er im Jahre 2002 die stellvertretende Leitung des Projektes PEB übernahm. Zono, der durch seine Promotion mit der Thematik des „bilingualen Unterrichts“ eingehend vertraut war, konnte sich schnell in die Inhalte des Projektes einarbeiten und sich mit den Methoden der P.C. identifizieren. Er hält die zwei Grundfundamente des P.C., der Beginn in der Muttersprache und die schülerzentrierten, aktiven Methoden, für die entscheidenden Kriterien, das Schüler schneller Kompetenzen erwerben, mit denen der Zugang zur Zweitsprache Französisch erleichtert wird. Des Weiteren hält er das pädagogische Konzept für wegweisend, Schulversagen an afrikanischen Schulen zu reduzieren und einen offenen, angstfreien Unterricht zu gestalten:

„Ein Kind muss in der Sprache unterrichtet werden, die es kann. Das ist irgendwie für mich wie ein Gesetz von Gott. Es ist so richtig und UNESCO und viele Sprachwissenschaftler in Amerika haben bewiesen, dass das Schulversagen in Afrika mit der Schulsprache zu tun hat. Es gibt eine sehr große Korrelation. Und mit dem muttersprachlichen Unterricht kann man vermeiden, dass mehr als die Hälfte der Kinder nicht das sechste Schuljahr erreichen. [...] Ein zweiter Punkt, warum ich positiv zur P.C. eingestellt bin, sind die so genannten aktiven Methoden. Das heißt praktisch, der Übergang von Geben und Nehmen, Lehrer und Schüler. Dass das Kind zum aktiven Gestalter des Unterrichts wird, dass es seinen Unterricht mitgestaltet. Dass es nicht nur Lektionen aufschreibt, sondern überlegt und aktiv ist, dass es versteht, warum es etwas macht. Und warum nicht den Lehrer korrigieren? Das Kind sagt, was es lernen will. Ich denke, die P.C. in Mali hat einen offenen, handlungsorientierten Unterricht geschaffen“ (Zono).

Inge von der Ley, die Leiterin des PEB, argumentiert ebenfalls für die Einsetzung der neuen Unterrichtsmethoden. Sie hält den Schritt weg vom Wissenstransfer hin zum Kompetenzerwerb der Schüler für sehr bedeutend. Die Praxis des klassischen Unterrichtssystems in Mali und die dortige Vermittlung von Wissen sieht sie als ein Hindernis für die Motivation der Schüler beim Lernen:

„Das ist die alte französische Schule. Nach dem Motto, der Lehrer spricht, die Kinder schlafen, bzw. in malischen Schulen sind die Kinder blockiert und verängstigt, weil sie teilweise geschlagen und misshandelt werden, ja“ (von der Ley).

Der in der P.C. angestrebte Kompetenzerwerb dagegen hat zum Ziel, sich an dem Lernbedarf der Kinder zu orientieren, ein schülerzentrierter Unterricht, der die Kinder dazu in die Lage versetzen soll, selber zu artikulieren, was sie lernen möchten:

„[...] der Unterricht hat einen gewissen Projektcharakter, ist zum Teil fächerübergreifend, also sehr modern, sehr revolutionär. Wenn das wirklich mal überall in Mali angewendet werden sollte, ist das fortschrittlicher, als das was an deutschen Grundschulen stattfindet“ (von der Ley).

Auch Jürgen Buchholz, einer der Geschäftsführer von ECO-Education, hält die reproduktive Erziehung, das Erlernen von passivem Wissen, für eines der größten aktuellen Entwicklungshindernisse in vielen Ländern Afrikas. Seiner Meinung nach wird im klassischen Unterricht versäumt, das Ergreifen unterschiedlicher Positionen zu erlernen, Für und Wider zu diskutieren. Ein weiteres Problem sieht er in den Prüfungsordnungen vieler afrikanischer Länder. Dort sollen die Kinder wortwörtlich beantworten und nichts in eigenen Worten wiedergeben. Somit findet keine Übertragung bzw. Transfer auf eine andere Lösungsart innerhalb der Aufgabenstellung statt. Die P.C. sieht er als Möglichkeit, dieser Problematik entgegenzuwirken; die Schüler sollen sich „aktiv“ Wissen aneignen und nicht mehr allein auswendig lernen. Nach Buchholz begründen Studien über die P.C. den Erfolg der Methode eher auf „*Common Sense*“ als auf „*Evidence*“, da im Bildungsbereich kaum eine saubere Faktorenanalyse machbar ist.

In dem Interview, welches ich mit Buchholz führte, weist er außerdem daraufhin, dass die P.C. in der internationalen Diskussion nicht bekannt sei und bezeichnet sie als ein „*rein lokales Phänomen*“. Wambach, als Belgier, komme selber aus einer mehrsprachigen Gesellschaft; die P.C. sei auf Mali ausgerichtet und somit einer

regionalen Wissensschöpfung zuzuordnen³⁵. Zono hingegen schätzt die Bedeutung und den Einfluss der P.C. auf andere afrikanische Länder sehr viel höher ein. Seiner Meinung nach hat die P.C. „[...] eine Diskussion nicht nur in Mali, sondern überall in Afrika angestoßen, muttersprachlicher Unterricht ist durch die P.C. wirklich ein Thema geworden“ (Zono). Er stellt außerdem die politischen und kulturellen Fragen heraus, die mit dem Konzept eines bilingualen Unterrichts einhergehen. In verschiedenen afrikanischen Ländern wie Guinea, Burkina Faso, Niger oder Tschad findet teilweise bilingualer Unterricht statt; in diesem Zusammenhang wird von „éducation bilangue“ gesprochen. Die P.C. als ganzheitliche Unterrichtsmethodik wird allerdings ausschließlich in Mali eingesetzt.

Zono hält es für sehr wichtig, trotz seiner Überzeugung für die Methoden der P.C., die Schwächen, die das pädagogische Konzept birgt, zu benennen und zu verändern: „[...]die P.C. muss sich der Situation in Mali anpassen und nicht umgekehrt. Man muss auch offen sagen, an welchen Stellen man Schwierigkeiten hat“ (ebd). Schwachpunkte in der P.C sind für ihn zum einen die Lesefähigkeit der Schüler in der Nationalsprache wie im Französischen, die er auf das ausschließliche Anwenden der globalen Methode in der P.C. zurückführt. Da es in den Dörfern nur relativ wenig Schriftgut gibt, erleben die Kinder keinen Wiedererkennungseffekt in ihrer Gesellschaft. Genauso verhält es sich für ihn mit den grammatischen Regeln: „Sie haben viele Kompetenzen, sie können viele Sachen, aber wenn sie schreiben, dann tun sie das ohne Punkt und Komma, ohne Regeln“ (ebd). Der Übergang von der Nationalsprache zu Französisch ist nach Zono unklar geregelt und mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Er hält einen früheren Beginn mit Französisch schon im ersten Schuljahr für sinnvoll, unter anderem, um die Eltern zu beruhigen. „Es gibt Leute, die sagen, die Nationalsprachen sind alles Dialekte, mein Kind soll Französisch reden; das ist die Sprache der Macht!“ (ebd) Des Weiteren argumentiert er, dass sich sprachpsychologisch beim Erlernen von zwei Sprachen für die Kinder keine größere Belastung ergäbe.

Die P.C. als ein europäisches Konzept wirkt auf manche Involvierten, die sich zwar generell für muttersprachlichen Unterricht aussprechen, nach Zono etwas zu intellektuell und abgehoben. Wambach hätte sein pädagogisches Konzept den Maliern als eine quasi „neue religiöse Philosophie“ vorgestellt:

³⁵Wambach hatte sein Konzept ursprünglich auf in Belgien lebende Ausländer, hauptsächlich Erwachsene ausgerichtet. Außerdem testete er seine Methoden in Pilotschulen in Slowenien.

„[...] man hat es wie eine neue Philosophie, als eine neue Entdeckung dargestellt. Und der Wambach hat auch die Fähigkeit, das Ganze so darzustellen, als sei es irgendwie eine Religion. Aber er ist so überzeugt. Er sagt auch, die P.C. sollte man entweder hundertprozentig umsetzen oder gar nicht“ (ebd).

Als Zono nach Mali kam, erzählt er, hatte er den Eindruck, dass die Malier sehr stolz auf das Konzept waren und teilweise den Eindruck erweckten, als hätten sie eine neue Philosophie erfunden, an dem sie keine Kritik duldeten: *„Und deswegen ist der Wambach auch wie ein Gott, wie ein Messias angesehen worden. Der ist auch begabt und kann auch toll reden. Aber er ist irgendwie im Elfenbeinturm, er lässt niemanden reden“ (ebd).*

Auch Inge von der Ley spricht in Bezug auf die Schwächen des pädagogischen Konzeptes von einer Nichtanpassung an die malische Wirklichkeit. Die Veränderung weg von rezeptiven Methoden hin zu einem sehr freien System birgt ihrer Meinung nach für Schüler wie Lehrer das Moment der Überforderung:

„Man kann nicht von einem System des rezeptiven Unterrichts automatisch umschalten auf ein sehr freies System, dass von Schüleraktivitäten geleitet wird. Hinzu kommt kulturell, dass diese Kinder nicht in diese Lage versetzt werden. Die Kinder haben in der malischen Gesellschaft eine sehr untergeordnete Stellung, da kann man die jetzt nicht plötzlich zu einem Macher ihrer eigenen Kompetenzen machen. Dann sind die Lehrer völlig überfordert. Einmal mit dieser neuen Philosophie der Überbewertung der Stellung der Schüler und zum anderen auch mit dem Anwenden von solchen Methoden. Die haben, vor allem auch die Schulräte, die haben Jahrzehnte lang diese sehr traditionelle französische Schule gelernt. Da kann man denen jetzt nicht zumuten, dass sie in der Schule solche Methoden anwenden, bevor sie sich nicht selber umgekrempelt haben“ (von der Ley).

Jürgen Buchholz schließt sich diesem Argumentationsstrang an. Die Veränderung eines Bildungssystems ist ein Prozess, der Zeit in Anspruch nimmt. Die Einstellungen der Lehrer könnten nach 20 Jahren traditionellem System nicht innerhalb einer zweiwöchigen Fortbildung geändert werden: *„Ein Bildungssystem reproduziert sich immer selber, die Lehrer lehren das, was sie selber gelernt haben“ (Buchholz).*

Von der Ley und Buchholz deuten beide unabhängig voneinander an, dass die Erfahrungen der GTZ in der Anwendung des bilingualen Unterrichts bis zu Beginn des Projektes hauptsächlich in Lateinamerika gemacht wurden und auf die vorherrschenden Bedingungen in einem Land wie Mali, das mit circa 40

verschiedenen lokalen Sprachen konfrontiert ist, nicht ohne weiteres übertragbar seien.

M. Y. Konandji, Chef Division Curricula vom Bildungsministerium Malis, zuständig für die Entwicklung der neuen Schulcurricula, mit dem ich in Bamako ein Interview führte, ist ebenfalls von den Methoden der P.C überzeugt³⁶. Er hält das pädagogische Konzept für angemessen und geeignet für malische Schulen. Durch die aktiven Methoden, hebt er hervor, können die Kinder an der Gestaltung des Unterrichts partizipieren: „*La méthode libère les enfants et laissent- ils participer*“³⁷ (Konandji). Den größten Erfolg der P.C. sieht er darin, dass die Schüler durch den bilingualen Unterricht sehr viel schneller lernen als früher. In ihrer eigenen Sprache würden die Schüler im ersten Schuljahr bis 1000 zählen lernen. Etwas, womit sie was anfangen können (Beispiel: Geld), während sie im Französischen nur in der gleichen Zeit nur bis 10 zählen lernen würden. Und im nächsten Jahr vielleicht bis 20. Durch das Lesen- und Schreibenlernen ihrer eigenen Sprache sind die Schüler seiner Meinung nach schneller in der Lage, das Erlernte in das Französische umzusetzen.

Er sieht aber auch die Grenzen der Methodik und weist daraufhin, dass es darauf ankomme, in welcher Form sie angewendet werde: „*La P.C., c'est une force, mais est aussi limitée*“³⁸ (Konandji). Als ein Problem bei der Umsetzung der Methodik nennt er die Multiplizität der Sprachen innerhalb Malis und die verschiedenen Dialekte innerhalb einer Sprache (Beispiel: Dogon besteht allein aus circa 70 Dialekten), sowie die nicht vereinheitlichten Schreibweisen. Außerdem weist er auf die Problematik der Akzeptanz der bilingualen Methode bei der Bevölkerung hin. Das Land sei durch die Kolonialisierung stark frankophon geprägt: „*Die Leute denken, sie lernen nichts, wenn sie kein Französisch lernen. Dieses Bild muss sich erst noch in den Köpfen der Menschen ändern. Dann ist auch die P.C. kein Problem mehr*“ (ebd).

Das neu entwickelte Schulcurriculum Malis greift die Methoden der P.C. und des Kompetenzerwerbs in verifizierter Form auf. Konandji bezeichnet die P.C. als „*Sockel des Curriculums*“, präzise und klare Elemente der Methodik wurden übernommen. Die Techniken der Methodik unterstützen die Weiterentwicklung der Nationalsprachen, argumentiert er.

³⁶Am Ministerium herrschen unterschiedliche Meinungen in Bezug auf die P.C. vor. Ich konnte in diesem Zusammenhang allerdings nur M. Konandji interviewen. Dazu noch mehr in Kapitel 12.1.

³⁷Deutsche Übersetzung: Die Methode macht die Kinder freier und lässt sie partizipieren.

³⁸Deutsche Übersetzung: Die P.C. ist eine Kraft, hat aber auch ihre Grenzen.

In der Präambel des 10-Jahresprogramms PRODEC ist unter anderem zu lesen: *„Die Kinder sind die Baumeister ihrer eigenen Zukunft“*. Die Schüler sollen sich demnach innerhalb des modernen malischen Schulsystems ihre Zukunft aktiv selbst konstruieren. Unterschiede zur ursprünglichen Methodik der P.C., die im neu entwickelten Schulcurriculum aufgegangen ist, zeigen sich unter anderem darin, dass die „globale Methode“, die Wambach ausschließlich in seinem Konzept anwendet, nicht übernommen wurde. Stattdessen wird ein integriertes, analytisch- synthetisches (gemischtes) Verfahren angestrebt, welches verstärkt mit Bildern, dem auditiven Sinn und dem Schreiben arbeitet. Des Weiteren soll der Übergang von der Nationalsprache zum Französischen in Zukunft reibungsloser gestaltet werden. Die malische Regierung hält aber daran fest, im ersten Schuljahr ausschließlich die Nationalsprache zu lehren und Französisch erst im zweiten Schuljahr hinzuzunehmen. Nach Zono, steht diese Frage immer noch zur Diskussion.

Trotz vieler Gegenargumente, insbesondere in Bezug auf die Standardisierung der Sprachen, ist Zono überzeugt, den richtigen Weg gegangen zu sein:

„Es gibt Leute, die sagen, die Sprachen Malis sind noch nicht in der Lage Wissen zu transportieren. Die Sprachen sind noch nicht gut verschriftet, noch nicht standardisiert, das ist alles Amateurismus. Das heißt, es ist nicht professionell gemacht. Man sollte warten bis man alles in der Hand hat, bevor man das anfängt. Nur man weiß, wenn man nicht irgendwann anfängt, passiert nichts. Wenn man sagt, man versucht es, man hat einen Willen, dann fängt man an, versucht, dass es besser wird. Man kann nicht sagen, das lassen wir einfach so“ (Zono).

Zono und von der Ley sehen in dem Aufgehen der P.C., dem Konzept von Wambach, als Fundament eines von der malischen Regierung angestrebten, modernen Bildungssystems im neuen Schulcurriculum, einen großen Erfolg ihrer Arbeit im Rahmen des Projektes PEB. Buchholz von ECO-Education hebt ebenfalls hervor, dass *„das Projekt relativ nahe dran ist, an dem was national gemacht“* wird, da fast alle zuvor regional erprobten Konzepte in die nationalen Planungen mit aufgenommen wurden.

10. Was geschieht in der Praxis?

In diesem Kapitel möchte ich meine Feldforschung an den Schulen im Dogonland vorstellen. Die Unterrichtsbeobachtungen, das Alltagsleben in den beiden Schulen, sowie die Befragung der Kinder mit den darin enthaltenden methodischen Problemen.

Des Weiteren stelle ich die mit den Lehrern und Direktoren geführten Interviews dar und vergleiche in einem nächsten Schritt die Argumente der Lehrer mit denen des PEB und des Vertreters des Bildungsministeriums.

10.1. Die Schulen und der Unterricht - Unterrichtsbeobachtungen

*Chères parents,
Je vous demande pardon dans ma chant, si j'ai critiqué quelqu'un,
qu'il me pardonne.
Il s'agit des filles et garçons qui ont été à l'école.
Ils n'ont rien perdu.
Car une femme qui étudie a beaucoup expériences d'intelligence.
Ensemble on doit tous aller à l'école, filles et garçons.
Se m'adresse surtout à nos mamans,
Que l'éducation d'un enfant c'est elles qui s'occupent.
L'éducation est la réussite.
Quand une femme est instruite à l'école, elle ne manquera pas
d'éduquer ses enfants, aider son mari, et prendre soin d'elle-même.
Une seule femme instruite peut réussir beaucoup de choses.
Donc nous devons amener nos enfants à l'école³⁹.
(Liedertext von Madou Djembé, ursprünglich auf Dogon zum Thema « éducation des filles »)*

Während meiner Feldforschung in Mali besuchte ich zwei Schulen im Dogonland. Ich nahm zwei Tage am Unterricht in den verschiedenen Klassen von Djigibombo⁴⁰ teil und drei weitere Tage besuchte ich den Unterricht in der Schule von Songho. In beiden Schulen fand der Unterricht morgens von 8 Uhr bis 12 Uhr statt. Die Schule von Djigibombo wurde 1997 eröffnet und unterrichtet momentan eine zweite, dritte und sechste Klasse. Das Schulhaus besteht aus drei Klassenräumen. Auf der anderen Seite des Hofes gibt es ein weiteres Schulhaus mit ebenfalls drei Räumen. Diese Räume werden nicht als Schule genutzt, sondern dienen als Gemeindehaus. Die Gesamtschülerzahl liegt bei 125. Insgesamt sind drei Lehrkräfte, wovon einer zusätzlich die Funktion des Direktors übernimmt, für die Schüler zuständig. Jeder Lehrer übernimmt für jeweils ein Jahr eine Klasse.

³⁹Deutsche Übersetzung: Liebe Eltern, entschuldigt, wenn ich mit meinem Lied jemanden kritisiere. Es handelt von den Jungen und Mädchen, die eine Schule besuchen. Sie haben nichts verloren. Eine Frau, die eine Schule besucht hat, hat viele Erfahrungen und Intelligenz. Zusammen müssen wir alle zur Schule gehen, Mädchen und Jungen. Ich wende mich an die Mütter, denn sie erziehen die Kinder: Die Bildung ist der Erfolg. Wenn eine Frau auf der Schule war, kann sie Kinder erziehen, ihrem Mann helfen und sich um sich selbst kümmern, eine einzige Frau kann viel Dinge schaffen. Darum müssen wir unsere Kinder zur Schule schicken

⁴⁰Aufgrund des stattfindenden Maskenfestes fiel ein eingeplanter Unterrichtsbeobachtungstag aus.

Während unserer Hospitationen in beiden Schulen gingen Lehrer, wie Schüler unbefangen mit der Besuchssituation um. Es zeigte sich, dass sie schon öfters Gäste und Beobachter in der Schule und im Unterricht empfangen hatten. Im Folgenden möchte ich relativ ungekürzt die Felddtagebucheintragungen meiner Unterrichtsbeobachtungen wiedergeben, um ein möglichst detailgetreues Bild über die Aktivitäten, die innerhalb und außerhalb des Unterrichts stattfanden, zu erreichen. In diesem Falle wurde das Französische, welches innerhalb des Unterrichts angewandt wurde nicht übersetzt.

Djigibombo



Abb.10.1.: Eine Tafel in einem Klassenzimmer

Djigibombo, Mittwoch, 26.10 2005:

Um 8 Uhr sollten wir da sein, kommen ein bisschen später an. Madou ist noch nicht da. Der Direktor hat gerade eine Abschlussklasse. Die Fenster sind offen. Die Tafel ist voll geschrieben, es gibt keinen Platz mehr. An den Wänden hängen Texte und Karten auf Dogon und Französisch. Öfters kommt während des Unterrichts ein

Mitglied des Dorfes in die Klassenzimmer. Die Atmosphäre wirkt entspannt und locker. In dieser Klasse ist es eindeutig am ruhigsten. Die Schüler stehen auf, als wir kommen und begrüßen uns mit „*Bonjour*“. Es werden uns Stühle angeboten. Es sind heute 23 Jungen und 10 Mädchen zugegen. Die Mädchen kommen zum großen Teil später. Der Direktor spricht die Kinder nicht darauf an. Er ermahnt die Kinder während des Unterrichts, aber spricht auch häufig Lob aus. Die meisten Kinder haben ein kleines Schulheft dabei, in das sie die Aufgaben schreiben. Die Kinder verstehen recht gut französisch, mit dem Sprechen haben sie noch Schwierigkeiten, sind zum Teil schüchtern. Der Direktor erklärt: „*24 Zähne hat ein Kind, 32 Zähne der erwachsene Mensch*“. Alle lachen, als einer der Schüler auf die Frage, wie viel Zähne ein Mensch habe, antwortet, es gäbe nur einen Zahn im Mund. Ein Schüler wird aufgefordert, die Tafel zu wischen. Er ist verunsichert, weiß nicht, was er wegwischen darf und was nicht. Der Lehrer guckt in diesem Moment nicht zu ihm hin. Das Lehrbuch, mit dem der Unterricht gestaltet wird, scheint stark auf die Welt der Kinder ausgerichtet. Das Buch handelt von der Welt des Menschen, der Tiere und Pflanzen: « *Sciences d'observation* » *5e et 6e années, Republique du Mali, CNE Bamako, Editions Donninya, 2002, Centre National de l'éducation.*

Heute wird der Verdauungstrakt durchgenommen: „*Le tube digestif et les glandes digestives*“. Dabei wird Buchstabieren geübt. Der Direktor erklärt den Unterschied zwischen „*le foie*“, „*la foi*“, und „*la fois*“. „*Bien compris?*“ fragt der Lehrer. Keine Antwort. Sie sollen in Gruppen arbeiten, um dann Fragen beantworten zu können, die Synthese herstellen.

Der Direktor sagt später, sie wären „*tres attentif*“, er hätte ein Wort falsch geschrieben, sie hätten es gleich gemerkt und ihn korrigiert. Es folgt ein schneller Text über Billharziose. Dann Wechsel zu Mathe.

Aufgabe: « *Maman achete 3 fois 5 bonbons au marché* ». Alle 33 Stifte sollen hoch gehoben werden, dann haut der Direktor auf den Tisch und die Schüler dürfen die Antwort aufschreiben. Danach werden die Hefte geschlossen und einer sagt die Antwort und rechnet die Aufgabe an der Tafel vor.

« *Quel est le prix de 50 l d'huile À 645 CFA le litre ?* »

Solution : 645 mal 50 Résultat : 32.250 CFA

Operation : 645 mal 50 Réponse : 32.250 CFA



Abb. 10.2.: Die Schulkantine von Djigibombo

Aus dem Dorf wird Tee für den Direktor und uns gebracht. Als sich die Pause nähert, steckt sich der Direktor cool eine Zigarette an und schmeißt das Streichholz und die Asche auf den Boden. Er erklärt uns einiges und gibt uns Texte auf Dogon. Eine Stunde, bzw. eine Unterrichtseinheit dauert zwischen 25-35 Minuten. Nach jeder Lektion gibt es eine Pause. Jeden Tag wird Mathe und Lesen geübt. Science, Geografie und Geschichte wechseln ab. Das Abschlussexamen wird in beiden

Sprachen Dogon und Französisch geschrieben. Unruhe kurz vor der Pause. Die Lehrer schreiben sehr deutlich. Bei richtigen Antworten klatscht die ganze Klasse. Die Kleidung der Schüler ist sehr unterschiedlich, von ziemlich schick, bis recht dürrtig.

Nach der Pause besuchen wir die dritte Klasse, der Lehrer scheint präsenter; es geht sehr viel lebhafter zu. Heute sind 43 Schüler in der 3. Klasse, 8 Mädchen und 35 Jungen. Madou ist mittlerweile da. Er spricht mit den Kindern, der Lehrer lässt ihn machen. Dann singt er. Der Lehrer hat gute Laune, sehr sympathisch. Wir interviewen ihn leider nicht, da er am folgenden Tag nicht mehr da ist. Wie wir erfahren, wird er gerade versetzt. In dieser Klasse ist in der Zeit, in der wir da sind, alles in Dogon. Mathe soll korrigiert werden. Plus-Minus-Aufgaben. Viele Kinder melden sich, wollen drankommen. Nach einer halben Stunde wechseln wir zur zweiten Klasse.

In der 2. Klasse sind die Kinder schüchterner und auch nervöser. Sie melden sich zwar oft, aber nicht ganz so viel wie in der 3. Klasse. Die Schüler besitzen hier keine Hefte, sondern Schiefertafeln. 49 Schüler sind da, davon 20 Mädchen und 29 Jungen. Der Lehrer erklärt: „*Une année*“ = *feminin*. Zahlen von 50 bis 100 sind heute dran. Jedes Kind kommt an die Tafel und führt die Reihe weiter.

In dieser Klasse sind die Kinder so klein, dass sie die Tabelle, die an der Tafel steht, oftmals nicht erreichen. In diesem Fall schreiben sie daneben. Der Lehrer achtet auf deutliche Schrift. Die Tabelle ist farblich unterteilt. Die Delegation der Franzosen von TABELLE kommt plötzlich in das Klassenzimmer. Sie nehmen sofort Kontakt mit den Kindern auf. Der französische Anthropologe erzählt mir, dass es einen Taubstummen in der Klasse gibt. Es wird zunehmend unruhiger. Die Kinder kloppen sich um die Kreide. Der Lehrer schlägt den Kindern vor, zur Entspannung zweimal um die Schule zu rennen, was sie auch tun. Dann schreiben sie uns ihre Namen auf Papierchen auf. Als Spitzer dient eine Rasierklinge. Ich bitte Madou, etwas für die Kinder zu singen. Als Madou singt, überlässt der Lehrer uns die Klasse. Aus anderen Klassen kommen Kinder dazu, es wird getanzt und Luftballons verteilt, die Stimmung der Kinder ist

super. Um 12 Uhr ist die Schule aus. Wir gucken uns noch die Schulkantine an, die von TABALE finanziert wurde. Dort kochen Frauen aus dem Dorf jeden Mittag für die Schüler ein Mittagessen. Der Direktor erzählt, dass die Schüler oft bis nach zwei Uhr da bleiben, nach dem Essen ruhen oder spielen und sich dann erst auf den Nachhauseweg machen.

Djigibombo, Donnerstag, 27.10.2005:

An diesem Tag fanden die Kinderbefragungen in der Schule von Djigibombo statt. Da der Schultag mit diesen Befragungen ausgefüllt war, möchte ich dazu in einem gesonderten Kapitel (6.3.) Stellung nehmen.

Songho



Abb.10.3.: Die Schule in Songho

Im Oktober 1999 öffnete die Schule in Songho seine Türen. Das Schulhaus besteht ebenfalls aus drei Klassenräumen. Auch hier sind drei Lehrer tätig, einer in der Position des Direktors. Die Schule unterrichtet 153 Schüler, verteilt auf drei Klassen. Hier gibt es eine erste, dritte und fünfte Klasse. In Songho gibt es momentan noch keine Schulkantine.

Songho, Montag, 31.10.2005:

Es wirkt ruhiger als in Djigibombo, geordneter. Der Direktor freut sich, wir gehen durch alle Klassen und stellen uns vor. 1., 3., 5. Klasse. Wir fangen mit der ersten Klasse an. Hier sind 37 Schüler, davon 18 Mädchen und 19 Jungen. Der Lehrer ist sehr jung. Er ist Dogon, spricht aber wohl einen anderen Dialekt als die Kinder. Wir bekommen einen Tisch und eine Bank gebracht. Mit Hilfe der „Boîte au images“ soll eine Geschichte erzählt werden und später ein Dialog stattfinden. Die Kiste ähnelt einem Fernseher. Die Bilder darin sind mit Bleistift gemalt. Sie sind schön gezeichnet, aber für mich erscheint zuviel Information auf einem Bild, ich kann nicht alles erkennen. Es gibt nicht so viele Bilder an der Wand wie in Djigibombo. Manchmal verlässt ein Kind den Klassenraum, wahrscheinlich auf Toilette. Sie fragen nicht. Der Lehrer stellt die Personen auf den Bildern vor. Zu Anfang machen alle interessiert mit. Sie sollen ihm sagen, was die Personen tun. Es wird sich nicht gemeldet. Er versucht sie so zu animieren sich zu melden. Nach einer Weile lässt die Konzentration nach. Die Namen der Kinder sind mit Kreide auf die Tische geschrieben. Als die Geschichte fertig erzählt ist, kommen einige Schüler nach vorne. Der Lehrer erklärt, dass sie den Dialog spielen sollen. Sie gehen kurz raus, nach einer Weile erscheinen sie. Sie sprechen sehr leise, der Lehrer bestärkt sie. Als sie fertig sind, geht der Lehrer zurück zu den Bildern und erklärt, was im Dialogischen Spiel vergessen wurde. Nach 25-30 Minuten wird das Fach gewechselt. Eine Woche lang soll der Dialog jeden Tag geübt werden, damit sie ihn Stück für Stück begreifen und auswendig lernen, erklärt uns der Lehrer. Wechsel zu Schreiben.

Jonu: ajayu – salutations: lecture

„*atime wo de ponoje*“ – „*Atime salut son père*“. Ein Bild mit einem jungen und einem alten Mann an der Tafel. Der Lehrer sagt den Satz auf Französisch und Dogon

vor, die Schüler sprechen es nach. Dann wird der Satz in die einzelnen Silben zerlegt. Wir wechseln zur 3. Klasse.

32 Schüler, 27 Jungen, 5 Mädchen. Eigentlich gibt es 19 Mädchen in der Klasse, aber sie kommen oftmals nicht, erzählt der Lehrer. Er ist älter, als der erste. Eine Geschichte auf Dogon wird vorgelesen.

Alle sorgen sich, weil es nicht regnet. Einen Tag gibt es ein großes Gewitter. Alle Frauen, Männer und Kinder gehen auf die Felder und sähen Hirse aus. Jetzt werden Fragen zur Geschichte gestellt und die Schüler sollen mit ja oder nein antworten und das ankreuzen: *Nano - ja, Kori - Nein.* Es scheint für die Schüler einfach, viele melden sich und wollen drankommen. Dazu sagen sie: „*Mu, mu, mu (Ich)*“. Sie antworten richtig. Danach wird gelesen, eine Geschichte, die an der Tafel steht. Ein Junge kommt nach vorne, dann ein anderer und liest die Geschichte vor. Sie können recht flüssig Dogon lesen. Alle sind sehr aufmerksam. Dann sollen sie Silben auseinander nehmen.

Wenn ein Schüler etwas richtig gemacht hat, wird geklatscht. Die Pause wird durch einen Gong angegeben. Der Lehrer erzählt mir: In der 2. Klasse wird langsam Französisch hinzugenommen. Da hören sie es. In der dritten wird dann angefangen zu lesen und zu schreiben. Es wird nicht viel ins Heft geschrieben, mehr an die Tafel. Der Lehrer zeigt mir die Ziele des 3. Schuljahres für P.C. Schulen in Dogon und Französisch. Später sollen sich die Ziele in beiden Sprachen mehr und mehr angleichen. Die Ziele sind von dem Lehrer mit der Hand auf ein Blatt Papier geschrieben worden:

Langue Nationale objectifs	Français objectifs
Généraux : - construction de la compréhension - structuration de l'oral et structuration de l'écrit	Généraux : - construction de l'oral - construction de l'écrit
Objectifs spécifiques : - Comprendre un texte de 400 mots Présente par un animateur. - Lire un texte documentaire - Lire un texte de 250 mots en 2-3 minutes.	Objectifs spécifiques : - Comprendre globalement un texte de 300 mots présente oralement - Produire un discours écrit - Lire un texte de 150 à 200 mots en 3-4 minutes

Der Lehrer erzählt, dass viele Schüler wegen dem nächtlichen Fest in Songho in der Schule geschlafen haben, weil es draußen zu laut war und die Eltern was anderes zu tun hatten. Es ist sehr schwierig, sich mit ihm zu unterhalten. Er spricht Französisch für mich sehr merkwürdig, er versteht mich kaum und ich ihn kaum. Es gibt wenig Schulmaterial, sagt er, deswegen macht er alles an der Tafel für alle.

Jetzt stehen aneinandergereiht Wörter an der Tafel. Die Schüler sollen sie trennen und ganze Sätze an die Tafel schreiben.

Ich wechsele nach einer kleinen Pause in die 5. Klasse, wo der Direktor lehrt. 41 Schüler, 20 Mädchen und 21 Jungen. Hier ist Französisch dran. Gruppenarbeit.

Texte: „Une scène de vaccination“ (Impfszene).

1. *Quel bruit ! Des pleurs et des cris.*
2. *Yana avait très peur et elle hésitait.*
3. *Papa l'encourageait.*

Abschreiben von Tafel : „*Relève une phrase nominale du texte. Relève une phrase verbale du texte. Donne le nombre de phrase du texte. Choisis la plus simple phrase entre 2 et 3. La plus simple phrase entre 2 et 3 à : 2 verbes ou 1 verbe ?* »

Lesen auf Französisch fällt dem Jungen and der Tafel schwer. Unterscheidung: « *phrase nominale et verbale* ». Hinten macht ein Tisch Quatsch. Der Direktor ruft sie auf, sie sollen aufhören. Er würde morgen nochmals fragen. Die Antwort wäre nicht das Problem eines einzelnen, sondern von allen. Jetzt werden die Antworten von einem Rapporteur (Sprecher) einer Gruppe vorgetragen und vor der Klasse korrigiert. Bei richtiger Antwort Klatschen. Um 12 Uhr gehen wir.

Persönlicher Feldtagebucheintrag: *Ich hatte die ganze Zeit über großen Hunger und war sehr müde, wegen des nächtlichen Festes, wo an Schlaf nicht zu denken war. Ich konnte mich kaum konzentrieren. Wie oft geht es wohl den Kindern hier so?*

Songho, Dienstag 1.11.2005:

Heute sind in der dritten Klasse 28 Jungen und 7 Mädchen anwesend. Es wird Französisch geübt.

Boîte au images: « *Une nouvelle amie* » (*Ein neuer Freund*)

Personnages : Ali, Aminata

Ali : Tu es nouvelle ici ?

AM : Oui, mon village est loin. Alors, j'habite chez tante Sali.

Ali : Voilà ma famille.

AM : Cette femme debout, à coté du puit, c'est ta mère ?

Ali : Oui, s'appelle Ada.

AM : Et ton père ?

Ali : Il s'appelle Abdou. Il n'est pas ici. Il est en champ.

AM : Tu as des frères ?

Ali : Oui, deux. Mon grand frère Sékou travaille en ville.

AM : Et l'autre, il est ici ?

Ali : Le voilà, c'est Adama.

AM : Tu as des sœurs ?

Ali : Une sœur seulement, Fatou. Et voilà mes grands-parents.

Erst wird der Dialog mithilfe der „*boîte au images*“ vorgestellt. Die Geschichte wird begreifbar gemacht. Dann: „*Jeu de role nonverbal*“, Wiederholung, Memorisation. « *Jeu de role verbal* », « *Discours (individuelle) orale* », « *Discours écrit* », mit neuen Situationen. Diese Geschichte kann so über eine ganze Woche in verschiedenen Formen gespielt und geübt werden.

Der Lehrer zeigt mir ein Schulbuch auf Dogon: „*le savoir de lire*“, *langue dogon, dogoso, Ministère nationale de l'éducation, 2003.*



Abb. 10.4. : „Boîte au images“ in Songho

Nach der Pause besuche ich die fünfte Klasse. Dort werden mir zwei Bücher gezeigt: *Français 5^e année, Ministère de l'éducation, collection djoliba, 2000, Centre National Bamako* und

Recontus 1, 2, 3, 4, 5, CIAVER, Agence de la francophonie (ACCT), ce course a été réalisé selon les principes de la pédagogie convergente élaborée par le CIAVER, 1995, Belgique, pour beaucoup des pays africains.

Mathe in Französisch. Der Direktor schreibt 6 Fragen auf.

1. *écris en lettres 33016.*
2. *écris en chiffres trente six mille quatre.*
3. *écris dans le tableau de numérisation vingt deux mille de cent dix sept.*
4. *Compare les nombres avec les signes <ou> 6001 3866*
5. *Compare les nombres avec les signes <ou> 912345 85641*
6. *Dans 396725 que représente 9, 5, 2 ?*

Es folgt Gruppenarbeit. Die Antworten werden von Rapporteurs an die Tafel geschrieben, dann gemeinsam korrigiert. Die Schüler sind zum größten Teil in der Lage die Aufgaben zu bewältigen, brauchen aber Erklärungshilfe. Sie sind ziemlich unruhig, das mag aber auch an uns liegen. Der Direktor sagt, sie könnten die Zahlen nicht gut auseinander halten. Alle schreiben die richtigen Antworten in ihre Hefte.

Die hier dargestellten Unterrichtsbeobachtungen wurden der Reihenfolge nach wiedergegeben, nichts wurde am Zeitverlauf verändert. Als stärkstes Merkmal der Beobachtungen trat für mich die Offenheit der Kinder hervor, sie wirkten den Lehrern gegenüber kaum verängstigt. Die Lehrer erlebte ich ausnahmslos den Schülern sehr zugewandt, Entspannungsphasen wurden immer wieder in den Unterricht mit eingebaut, wenn zu viel Unruhe in der Klasse auftrat (Beispiel: Die Kinder sollten um die Schule rennen). Während des Unterrichts wurden die Schüler viel von den Lehrern korrigiert, aber es wurde auch viel Lob ausgesprochen. Des weiteren unterstützten sich die Kinder gegenseitig, in dem sie sich gegenseitig korrigierten und beim

Gelingen von Aufgaben klatschten. Die Gruppenarbeit in den Klassen bestärkt das gegenseitige Lernen und das Unterstützen des Gegenübers. Sie ist meiner Meinung nach besonders bei großen Klassenstärken geeignet und spiegelt zudem das Zusammenleben der Kinder im Alltag wieder. Denn die Kinder in Mali wachsen in großem Maße ab einem bestimmten Alter in Kindergruppen auf, sie erziehen sich gegenseitig und sind nicht allein auf ihre Eltern fixiert.

Die von Wambach entwickelten Methoden wurden fast ausnahmslos im Unterricht dieser beiden Schulen eingesetzt: Gruppenarbeit, Entspannungsmomente, das Erzählen von Geschichten, „*texte rapide*“, das Anwenden der „Boîte au images“. Die Geschichten wurden teilweise von den Lehrern selbst erarbeitet und von Hand für die „Boîte“ gezeichnet. Insofern stimmen meine Beobachtungen mit den Aussagen der Lehrer überein, die mir sagten, sie würden die Methoden nicht viel verändern, aber die Lehrinhalte, sowie die Schnelligkeit der Vermittlung oftmals selbständig an den Unterricht anpassen. Schon aufgrund von Materialmangel wäre wahrscheinlich eine andere Vorgehensweise kaum möglich.

Wie schon in Kapitel 5.1. über die Methoden der P.C. kurz angerissen, finden sich in Wambachs Buch „*Méthodologie des langues en milieu multilingue*“ (2001) im letzten Kapitel genaue Angaben über Lehrinhalte, die anhand seiner didaktischen Methoden umgesetzt werden sollen. Unter anderem gibt es eine detaillierte Bauanleitung einer „Boîte au images“, die er „La caisse de projection“ nennt. Hier wird für mich deutlich, dass Wambach sehr daran gelegen war, wie Zono es in seinem Interview formulierte, die P.C. in der Praxis hundertprozentig umgesetzt zu sehen. Die Anlehnung an einen Fernseher bringt für mich hier die Vermischung von europäisch geprägten Ideen gepaart mit dem oftmals praktischen Sinn der Malier zum Ausdruck. Arturo Escobar spricht in diesem Zusammenhang von dem Entstehen „hybrider Kulturen“, neu konstruierte Praxen, die gerade durch ihr Zusammenspiel mit der „Modernität“ besonders überlebensfähig sind. Diawara argumentiert, dass lokales Wissen ein Zusammenprall von theoretischem und praktischem Wissen darstellt, und Konzepte von Entwicklungsexperten an lokale Gegebenheiten angepasst, in die lokale Sprache übertragen und am praktischen Urteil der lokalen Bevölkerung gemessen werden müssen. Die „Boîte au images“ ist ein Beispiel, welches sowohl auf Escobars Hybriditätsbegriff anzuwenden ist als auch Diawaras These folgt, Konzepte an dem praktischen Urteil der Bevölkerung, in diesem Falle der Lehrer, zu messen.

Die Lehrinhalte, besonders die Texte und Dialoge, empfand ich zum großen Teil der malischen Realität angepasst; oftmals waren die Inhalte mit Sensibilisierungsmaßnahmen verknüpft, wie im Falle der Impfszene. Grammatik fiel den Schülern sehr viel schwerer, als beispielsweise das Verstehen und Nachspielen von Geschichten. Französisch wurde je nach Jahrgang mehr oder weniger gesprochen. In der sechsten Klasse waren die Schüler in der Lage sich zu verständigen; lesen auf Französisch fiel ihnen schwerer als in Dogon. Da meine Beobachtungen auf die didaktische Methodik ausgerichtet waren, möchte ich mir hier kein weiteres Urteil über die Französisch-Kenntnisse der Schüler erlauben. Sicherlich erreichen die Schüler in beiden Sprachen, Dogon und Französisch, in den Abschlussklassen nicht das gleiche Niveau. Das wurde mir auch von den Lehrern vor allem in Djigibombo bestätigt. Ich möchte hinzufügen, dass die Kinder Malis, die in einer extrem multilingualen Gesellschaft aufwachsen, von klein auf gewohnt sind, mit mehreren Dialekten und Sprachen zurechtzukommen. Die Sprachen werden gehört, und durch Nachahmung wird nach und nach ein aktiver Wortschatz aufgebaut. Mit dem Französischen kommen die Kinder mit einer Sprache in Berührung, die einer grundsätzlich anderen Sprachfamilie angehört; zusätzlich ergeben sich für die Kinder - zumindest in den ländlichen Gegenden - kaum Gelegenheiten, in ihrem Alltag französische Sprachvorbilder zu erleben. Malisches Fernsehen, das teilweise in Französisch ausgestrahlt wird, kann von den wenigsten regelmäßig verfolgt werden. Somit stellt sich eine besondere Problematik bezüglich des Erlernens dieser Sprache, trotz der Mehrsprachigkeit der Malier.

Ein anderer auffallender Punkt, den ich für sehr wichtig anzumerken erachte, ist, dass in den meisten Klassen sehr viel mehr Jungen als Mädchen den Unterricht besuchten, obwohl offiziell viele Mädchen an den Schulen angemeldet waren. Die Mädchen waren auch diejenigen, die oftmals zu spät in den Unterricht kamen. Die Lehrer kritisierten dieses Verhalten nicht, was mich zu der Annahme bringt, dass sie froh waren, wenn den Mädchen überhaupt die Teilnahme am Unterricht gelang. Das Projekt legte besonderen Wert auf die Mobilisierung von Mädchen für die Schule, was nach Aussagen von Projektmitarbeitern auch Erfolge zeigte. Bis allerdings genauso viele Mädchen wie Jungen die Schulen in Mali besuchen werden, ist es noch ein langer Weg. In diesem Zusammenhang wird für mich die Wichtigkeit des Liedes zur Mädchenbildung (siehe Anfang des Kapitels) deutlich, welches Madou für die Kinder während unseres Feldforschungsaufenthaltes komponiert und gesungen hat.

10.2. « *Je veux devenir présidente !* » — Kinderbefragung und Zeichnungen



Abb. 10.5.: Madou singt mit Kindern in Songho

In diesem Kapitel möchte ich die Befragungen der Kinder beider Schulen und die Zeichnungen vorstellen. Aufgrund der spezifischen Situationen, die wir an den jeweiligen Tagen vorfanden und um einen besseren Einblick über das improvisatorische methodische Vorgehen dieser Befragungen zu erreichen, habe ich Feldtagebucheintragungen oder

Gedächtnisprotokolle mit den darin stattgefundenen informellen Gesprächen vorangestellt. In diesem Kapitel ist die sprachliche Wiedergabe nicht einheitlich standardisiert.

Djigibombo

Djigibombo, Donnerstag, 27.10.2005:

Wir sind mal wieder eine halbe Stunde zu spät, Madou ist auch noch nicht da. Als wir an die Schule kommen, wirkt es sehr viel unruhiger als den Tag zuvor. Dort wird uns klar, warum. Heute ist der Lehrer Mr. Togo in der Schule, mit circa 120 Schülern ganz allein. Weil der Direktor in Mopti ist, um das Gehalt zu holen und aufgrund des Lehrerwechsels. Er fragt uns, wie wir uns die Interviews mit den Kindern vorgestellt haben. Wir zeigen ihm die Fragen für die Kinder. Er sagt, die kopieren wir, damit meinte er abschreiben, und lassen sie in Gruppen arbeiten. Er teilt die Fragen in vier Gruppen auf und gibt sie den Kindern der 6. Klasse. 1., 2. Frage für eine Gruppe und so weiter. Er erklärt die Fragen vor allen. Ich finde die Idee super, wäre selbst nie darauf gekommen. Die 6. Klasse ist jetzt beschäftigt. Dann gehen wir in die dritte Klasse. Hier soll gemalt werden. Wir verteilen pro Tisch drei Blätter, die Bleistifte und die Wachsmalkreiden, die ich mitgebracht habe. Sie würden gemeinsam malen, sich Blätter und Stifte teilen, meint der Lehrer. Auch darauf wäre ich nicht gleich gekommen. Thérèse und ich bleiben erst mal in der Dritten, er geht in die erste Klasse, wo er lehrt. Es gibt zwar Rangeleien um die Wachsmalkreide, besonders ein Junge tut sich darin hervor, aber alles in allem klappt es besser als ich denke. Auffallend ist, dass alle erst mit Linealen anfangen zu malen. Ich gucke zwischen beiden Räumen hin und her. Natürlich werden sie nach einer Zeit unruhig, manche spielen an den Türen, setzen sich auf die Fenster. Wir sind so beschäftigt, dass die Pause ausfällt. Dann korrigiert der Lehrer mit Gruppe 1 das Geschriebene, nachdem sie es auf die Tafel geschrieben haben. Die Fragen werden an alle gestellt, und somit bekommt auch die ganze Klasse es mit. Er korrigiert Rechtschreibung, Ausdruck. Bei den späteren Fragen lenkt er sie ziemlich stark. Lesen und Schreiben lernen, das sollen sie, bläut er ihnen ein. Die Zivilisation lernen. Ich frage den Lehrer: „*Et le français? Ils aiment le*

*français aussi?*⁴¹“ Daraufhin dreht sich der Lehrer zu mir um, gibt die Frage nicht an die Kinder weiter und sagt: „*Non. Ils n'aiment pas. Il faut. Nous sommes dépendant*“⁴². Mir bleibt in diesem Moment die Sprache weg, das ist das einzige Mal, dass ich so einen spontanen kritischen Ausspruch in der Schule höre. Bei Frage 9 (Eltern), lenkt er ab, nicht wem es nützt, sondern wie die Eltern es finden, war die Frage.

Dann sammle ich in der dritten Klasse die Zeichnungen ein, frage, ob sie fertig sind. Nach und nach werden mir auch die Bleistifte und die Wachsmalkreiden gebracht. Ich kriege alle wieder! Jeder bekommt als Dank einen Stempel in sein Heft. Großes Gerangel, viele mache ich wohl doppelt, irgendwann höre ich einfach auf. Die Stifte und das Papier gebe ich dem Lehrer für die Schule. Als wir gerade gehen wollen, kommt Madou. Der Lehrer erinnert uns an die Fotos. Wir machen von jeder Klasse eines, dann von der ganzen Schule zusammen. Auch hier großes Gerangel, der Lehrer muss eingreifen. Madou singt mit der ersten Klasse, ich nehme alles mit dem MD-Player auf, die Kinder sind begeistert.

Fragen an die Kinder:

1. Depuis quand vous allez à l'école? (Seit wann geht ihr zu Schule?)
2. C'est loin l'école de la maison? (Ist die Schule weit von zu Hause entfernt?)
3. Vous aimez l'école? (Geht ihr gerne zur Schule?)
4. Vous avez quelles matières à l'école? (Welche Fächer habt ihr an der Schule?)
5. Vous avez commencé l'école en Dogon. Vous avez déjà appris beaucoup de français ? (Ihr fangt mit Dogon in der Schule an. Habt ihr schon viel Französisch gelernt?)
6. Ca vous a plu d'avoir commencer en Dogon et pas en français? (Gefällt es euch mit Dogon zu beginnen?)
7. Vos parents sont contents que vous alliez à l'école ? (Sind eure Eltern zufrieden, dass ihr in die Schule geht?)
8. Vous voulez faire/ devenir quoi après l'école ? (Was wollt ihr werden, wenn ihr die Schule beendet habt?)
9. Vous faites quoi après l'école à la maison ? (Was macht ihr Zuhause nach der Schule?)

REPONSES (unkorrigiert an der Tafel von den einzelnen Gruppen):

1. cette année je vais en 6 année les élèves.
2. trop loin (wollten aber schreiben n'est pas)
3. Oui, le maître est très fort.
4. je vais prendre la leçon de Math.
J'ai pris la leçon de sciences.
l'ane passe j'ai pris de lecture.
- 5.+6. Nous commençons le dogon en 1ere année. Ein Junge sagt: « *On aime bien le dogon, parce que nous connaissons rien en français* ».
7. Non (nicht mehr nachzuvollziehen)
8. je travaille dans mon jardin, tuer les Baobabs, cette année la récolte est dure l'ane prochaines
9. Je veux devenir présente (présidente) de IPN Mali

⁴¹ Deutsche Übersetzung: Und Französisch? Mögen sie auch Französisch?

⁴² Deutsche Übersetzung: Nein, sie mögen es nicht. Sie müssen. Wir sind abhängig.

Entwicklung einer korrigierten Version gemeinsam mit Lehrer :

1. depuis six ans (2001)

2. Ce n'est pas trop loin (3 Km – 6 Km)

3. Auf die Frage, geht ihr gerne zur Schule, wird in der unkorrigierten Version von den Kindern geantwortet: Ja, weil er so stark ist. Der Lehrer sagt: „*Ihr geht gerne in die Schule, weil ich stark bin?*“ und spielt mit den Muskeln. „*Das ist doch Quatsch, oder wegen dem Essen?* » (Kinder lachen) „*Oder wegen den Zeichnungen an den Wänden?* Nein, sondern « *pour comprendre, apprendre, à lire et écrire et pour le futur* » (Kommt vom Lehrer).

3. J'apprend la leçon de maths, les sciences, la lecture, le rédaction, la dictée, les dialogues, la compréhension, à audition, reconstitution de texte, la géographie, histoire, la grammaire, le chant, le dessin, le conte, la lecture rapide, la lecture découverte, l'agriculture, la conjugaison

5.+6. Nous commençons le dogon depuis 1ere année. On aime pour lire et écrire en dogon, se débrouiller dans la vie courant. (Lehrer gelenkt) Togo fragt: „*Zufrieden?*“ Ich frage: „*Wie gefällt ihnen Französisch?*“ Diese Frage gibt er nicht an die Schüler weiter, er dreht sich um zu mir und sagt: „*Ils n'aiment pas. Il faut. Nous sommes dépendant*“ (siehe Seite 71).

7. « Non » et « Oui » wird gerufen. Oui, nos parents sont contents parce que nous devons être juste. Et pour lire et écrire, pour comprendre aussi, apprendre la civilisation, être un bon citoyen. (Lehrer macht ihnen das klar)

8. J'apprend les leçons , travaille au jardin, récolte de mil, berger de moutons, vendre, peser de l'eau, couper le bois, jouer au ballon, piler le mil, laver les habits, balayer la cours

9. »Président » geht nicht, weil der schon gewählt ist: Juge, commerçant, enseignant, guide, général, policier, gendarme, docteur, commandant, joueur de football, encadreur, maçon, forgeron, technicien de radio/ordinateur, radio,vétérinaire

Songho

Songho, Donnerstag, 3.11.2005:

Als wir heute an die Schule kommen, bietet sich ein anderes Bild als in Djigibombo. Die zwei Lehrer sitzen draußen vor der Schule auf der Bank und trinken Tee. Ein Klassenzimmer (5. Klasse) ist komplett geschlossen. Der Direktor ist nicht da, wohl in Séféré. In der 3. und in der 1. Klasse sitzen insgesamt ungefähr 25 Kinder. „*Ja, wegen dem Fest, Ramadan, wären nur so wenig Schüler gekommen, dass es sich nicht lohnen würde, heute Unterricht zu machen.*“ Ich bin etwas ratlos, weil ich heute vorhatte, die Interviews mit den Kindern zu machen. Ich denke, nun ja, dann können wir ja wenigstens in Ruhe mit den Lehrern reden. Aber dann lässt mir das Problem mit den Kindern keine Ruhe. Da sie ja sowieso nichts zu tun haben, komme ich auf die Idee, sie eben mit meinen Aufgaben zu beschäftigen. Ich frage einen der Lehrer, ob die dritte Klasse etwas für mich zeichnen würde. „*Jetzt, sofort?*“, fragt er erstaunt. Wir gehen in die Klasse und er erklärt in Dogon. Ich verteile Blätter, Stifte. So sind sie erst mal eine halbe Stunde beschäftigt. Ich schreibe meine Fragen auf die kleinen Zettel und zeige sie den Lehrern. Madou macht den Vorschlag, dass er später die Fragen stellt und einer der Lehrer die Antworten aufschreibt. Ich gehe auf den Vorschlag ein, aber erst mal ist noch Zeit. Ich habe den Eindruck, ich wirke unheimlich hektisch und arbeitsam auf sie. Ich versuche, ihnen die Kulturanthropologie zu erklären. Madou

fängt an von Europa zu erzählen. „Ja, die Professoren in Deutschland seien sehr, sehr streng. Sie wollten tatsächlich alle diese Fragen genau beantwortet haben, das müsse man sich mal vorstellen. Ich müsste zwar nicht für die Universität bezahlen, aber dafür müsste ich alle diese Fragen beantworten. Mit dem Führerschein ist es auch ganz anders. Man müsste lange in die Schule gehen, um erlaubt zu bekommen zu fahren. Nicht wie hier, wo man ein paar Stunden nimmt und kreuz und quer fährt wie man will.“ Weiter erzählt er von Tankstellen, an denen es Säulen gibt, die gleich anzeigen wie viel man getankt hat und wie viel es kostet. Dass es Fahrkartenautomaten gibt, in die man Geld einwirft und dann der Rest wieder rauskommt. Dass es sogar Automaten gibt, aus denen Kaffee kommt, und man könnte auch noch wählen zwischen Schwarz, mit Milch und mit Zucker. Die beiden Lehrer schauen ziemlich ungläubig. Dann erzählt Madou von den Brocantes (Trödelmärkte) in Frankreich. Das hätte ihm gut gefallen. Man könnte alles günstig kaufen, die Franzosen würden das viel machen. Sogar Handys und Computer gäbe es in Massen. Es wäre ein bisschen wie in Afrika. Die Deutschen wären nicht so. Man könnte nur alles im Schaufenster angucken. Ich sage, dass es auch einen Flohmarkt jeden Samstag in Frankfurt gibt, und dass man auch in Deutschland Kaffee normal im Cafe oder im Restaurant trinken kann, wo man von Menschen bedient wird.

Die Kinder sind fertig mit den Bildern; ich frage die Lehrer ein paar Fragen, aber der eine entzieht sich bald und geht mit Madou in die Klasse, während ich den anderen Lehrer weiter interviewe. Nach 20 Minuten bringen der Lehrer und Madou die Antworten, die sie auf Dogon gestellt haben und übersetzen sie in fehlerfreies Französisch. Ich habe bei einigen Fragen vergessen „Pourquoi“ dazu zu schreiben. Ich wollte ja nicht, dass sie nur mit ja oder nein antworten. Auf den Gedanken, das „Warum“ zu den Fragen selbständig hinzuzufügen, wären die beiden nicht gekommen. Ich schicke sie noch mal rein. Als auch ich reinkomme, wirken die Kinder plötzlich gehemmter, deswegen verlasse ich die Klasse wieder. Ich war automatisch davon ausgegangen, dass sie das „Warum“ mit fragen würden. Mein Fehler. Madou sieht mir die Enttäuschung über die doch ziemlich einsilbig ausgefallenen Antworten an und sagt: „Ich habe sie vorhin schon mal gefragt, warum sie heute an der Schule sind, wo doch Ramadan ist und sie haben geantwortet, weil sie gerne zur Schule gehen. Und gestern hat einer gesagt, um intelligent zu werden.“ Der Lehrer sagt noch bestärkend: „ Es gibt sogar Kinder, die sich durchsetzen würden in die Schule zu gehen, obwohl die Eltern dagegen sind.“ Warum haben dann die Kinder alle die Frage mit den Eltern mit „ja“ beantwortet? Ich lasse auch hier Papier, Bleistifte und Wachsmalkreiden als Spende an der Schule. Die Lehrer freuen sich sehr, habe ich den Eindruck. Ich glaube, sie fanden es später auch selber spannend zu sehen, was die Kinder auf die Fragen antworten. Dann machen wir auch hier gemeinsame Fotos und Madou singt zum Abschluss mit den Kindern.

Antworten, von Madou und dem Lehrer auf Papier geschrieben:

1. Nous sommes en troisième année.
2. L'école n'est pas loin de la maison.
3. Oui, nous aimons bien l'école.
4. Nous étudions les matières en français et en Dogoso (Dogon).
5. Oui, nous avons appris la langue maternelle et français.
6. Oui, nous aimons bien, commencer avec le dogon.
7. Oui, nos parents sont contents que nous fréquentions l'école.
8. Nous aidons nos parents dans les travaux des champ et domestique.
9. Nous désirons être mécanicien, docteur, policier, enseignant.

Nachtrag, als Madou und der Lehrer nochmals nachfragen : Les parents sont contents parce- que à l'école nous apprenons beaucoup de choses. Nous aimons bien l'école pour être enseignant.
Nous aimons le dogon parce-que nous pouvons tous lire.

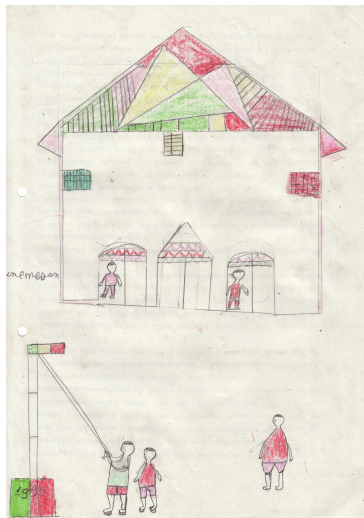
Die Befragungen der Kinder unterlagen einer besonderen Problematik hinsichtlich meines methodischen Vorgehens. Aufgrund der sich stellenden Sprachproblematik, dass ich mit ihnen nicht auf Dogon kommunizieren konnte, war ich auf die Lehrer und Madou als Übersetzer angewiesen. Dazu kamen die spezifischen Unterrichtssituationen, die ich an den jeweiligen Hospitationstagen vorfand und auf die ich mich flexibel einstellen musste. Im Falle von Djigibombo, wo ein Lehrer die ganze Schule an diesem Tag alleine betreute, war ich sehr positiv angetan von seinem kreativen und flexiblen Umgang mit der Situation. Er entwickelte spontan anhand der Methoden der P.C. Möglichkeiten, mithilfe von Gruppenarbeit eine große Klasse zu beschäftigen und sie selbständig mit den Fragen arbeiten zu lassen. Später wurden die Antworten an die Tafel geschrieben, mit ihm zusammen auf Französisch korrigiert. Manche der Antworten wurden von ihm stark gelenkt, andere nicht. In Songho ließ ich mich auf den Vorschlag Madous ein, ein Lehrer und er sollten die Kinder befragen. Die Antworten der Kinder wurden meiner Ansicht nach stark gelenkt, zudem hatte ich den Eindruck, dass die beiden sich große Mühe gaben, mir korrekte Antworten auf korrektem Französisch abzugeben. Dass es mir nicht um „korrekt“ oder „nicht korrekt“ ging, war einerseits ein Missverständnis zwischen uns, spiegelt mir aber gleichzeitig die Geschichte des klassischen Schulsystems Malis wider, in dem die beiden groß geworden waren und in dem offene Fragen, gepaart mit dem Beziehen einer Position, offensichtlich nicht an der Tagesordnung sind, wie auch Buchholz von der Consulting (siehe Kap.9.1.) formuliert. Ich hatte den Eindruck, dass die Lehrer in Songho zunehmend Spaß an der Befragung der Kinder entwickelten, vielleicht wurden sie dadurch auf neue Ideen hinsichtlich des Einbeziehens solcher Fragen in den Unterricht gebracht.

Bei beiden Kinderbefragungen kommt für mich deutlich heraus, dass die Lehrer für die Kinder eine große Vorbildfunktion zu haben scheinen. Das zeigt sich in den von den Kindern vorgebrachten Wünschen, selbst Lehrer zu werden. Des Weiteren sagten die Kinder in Djigibombo, sie gingen gerne zur Schule, weil der Lehrer so stark sei. Dass die Kinder nicht nur aufgrund der damals anwesenden Autoritätspersonen vorgaben, gerne in die Schule zu gehen, sondern es auch wirklich tun, davon bin ich überzeugt. Das zeigt mir unter anderem, dass sie in der Nacht des Festes von

Mohammeds Geburt teilweise in der Schule übernachtet haben; die Schule somit auch als Ort des Schutzes und der Erholung erleben, sowie ihre Begeisterung und Aufmerksamkeit in großen Teilen des Unterrichts. Ramseger führt die von mir und von anderen wahrgenommene „*Freude am Lernen*“ auf folgende Gründe zurück: „*Die Kinder fühlen sich in ihrer kulturellen und sprachlichen Identität angenommen und geachtet*“ (Ramseger 2003, 50). Diesen Eindruck kann ich aus meinen Beobachtungen heraus bestätigen.

Bei den durchgeführten Befragungen ist besonders anzumerken, dass es immer wieder zu den unterschiedlichsten Schwierigkeiten, bezüglich des methodischen Vorgehens in spezifischen Situationen kommen kann. Ich gehe davon aus, dass Kinder bis jetzt nicht sehr häufig Gegenstand kulturanthropologischer Forschungen waren. Es erscheint mir wichtig, in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass methodische Vorgehensweisen in Bezug auf Kinder jeweils modifiziert und auf die Kinder ausgerichtet werden sollten. Das Zugegen sein von Autoritätspersonen, wie Erwachsenen oder Lehrern stellt ein großes Problem solcher Befragungen dar. Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Ansichten offener und unzensurierter auszudrücken, ist das Malen oder Zeichnen von Bildern meiner Meinung nach ein gutes Hilfsmittel. Die Methode der „*Mental Maps*“ in der Kulturanthropologie, die ursprünglich auf Kevin Lynch zurückgeht, soll der Forscherin Aufschluss über die kognitiven Systematisierungen der Umwelt geben, welche die Menschen in ihrem Raumverhalten entwickeln und umsetzen (Welz 1991). Die Aussagekraft solcher zeichnerischer Darstellungen hängt nach Welz in großem Maße von den parallel dazu stattfindenden „*verbalen Äußerungen kognitiver Definitionen*“ ab. Ich schließe mich hier Frau Welz an. Da die hier vorgestellten Zeichnungen nicht explizit mit den Kindern besprochen wurden, möchte ich mich von daher nur auf wenige, für mich deutliche Merkmale beziehen.

Djigibombo:



Songho:



Abb.10.6.: Zeichnungen der Schüler

Zeichnungen: Im Rahmen der oben geschilderten Unterrichtsbefragungen bat ich die Kinder, mir Zeichnungen von ihrer Schule und mit ihnen selbst zu malen. Bleistifte, Wachsmalstifte und Papier stellte ich zur Verfügung. In Djigibombo handelte es sich um die dritte Klasse, die malte; 18 Zeichnungen kamen zustande. In Songho waren es ebenfalls die Kinder der dritten Klasse, aufgrund der besonderen Situation, waren aber auch Kinder aus anderen Klassen mit dabei.

Hier entstanden 15 Zeichnungen. Aus den vielen Bildern, die ich erhielt, habe ich vier willkürlich ausgewählt, die ich in dieser Arbeit zeige.

Allen Kindern bereitete das Malen nach meinem Eindruck große Freude. In Djigibombo malten teilweise mehrere Kinder gemeinsam auf einem Papier. Auffallend war für mich, dass alle Kinder unaufgefordert Lineale benutzten, um die Umrisse der Schule zu zeichnen. Ich erkläre mir das dahingehend, dass sie wahrscheinlich oftmals im Unterricht zum Benutzen eines Lineals beim Zeichnen oder Malen aufgefordert werden. Ein weiteres ins Auge fallendes Merkmal war für mich, dass sich die Zeichnungen der jeweiligen Klassen oftmals sehr ähnelten. Die Aufgabenstellung war eindeutig gestellt, ließ jedoch meiner Meinung nach in der

kreativen Interpretation viel Spielraum: Ihre Schule mit den Schülern malen. Dass sich die Zeichnungen in den jeweiligen Schulen derart anglichen, verwunderte mich sehr. In Djigibombo tauchte fast immer die gehisste Fahne Malis auf dem Bild auf, und die Schule wurde als ein großes Haus gemalt. Ich assoziierte die gehisste Fahne spontan mit dem Stolz der Kinder auf die Schule. In Songho stellten die Kinder ihre Schule fast ausnahmslos als drei nebeneinander stehende Häuser dar, vor denen sich jeweils Schüler aufhielten. Das könnte ein Hinweis sein, dass sie die Klassen und die jeweils darin unterrichtenden Lehrern als sehr unterschiedlich und ein Stück weit getrennt wahrnehmen. Es ist hinzuzufügen, dass die Bauweise beider Schulen nahezu identisch ist. Alle Kinder bedienten sich gerne der Wachsmalkreiden, sicherlich, weil sie neu waren; aber die Bilder der Kinder zeugen für mich auch von der Wiedergabe einer Umwelt, in der bunte Farben auf der Kleidung wie auch auf Alltagsgegenständen eine große Rolle spielen.

Keines der Bilder deutet meiner Meinung nach bei den Kindern auf akute Angst vor der Schule oder den Lehrern hin. Ich erkenne in ihnen vielmehr die von Ramseger und mir wahrgenommene „Freude am Lernen“ wieder.

10.3. « La P.C. a tourné l'école vers son milieu, chapeau! » — Interviews mit den Lehrern

In Djigibombo interviewte ich im Rahmen meiner Feldforschung den Direktor M. Idrissa Saye und den Lehrer M. Augustin Togo. Ein Interview mit dem dritten Lehrer kam leider nicht zustande, da er genau zu dem Zeitpunkt an eine andere Schule versetzt wurde. In Songho führte ich ein Interview mit dem Direktor M. Kirimbassa Dolo und ein weiteres gemeinsames Interview mit den beiden Lehrern M. André Kodio und M. Amakon Témé.

M. Saye arbeitet seit einem Jahr als Direktor an der Schule von Djigibombo. Wie sich herausstellte, war er vorher in Songho tätig, die Direktoren der beiden Schulen wurden ausgetauscht. Djigibombo wie Songho lehren seit ihrer Öffnung mit den Methoden der „pédagogie convergente“. Saye hat zu Anfang seiner Laufbahn klassisch unterrichtet, wurde in die P.C. durch eine Fortbildung der Regierung eingeführt und unterrichtet seit 1999 mit dieser Methodik. Er schätzt die Zahl der Kinder, die in Djigibombo zur Schule gehen auf 40%. Der Rest bleibe zu Hause, um den Eltern bei der Arbeit zu Hause, auf dem Feld und bei den Tieren zu helfen. Saye erzählt, dass jedes Jahr Animateure der Kommune durch die Viertel gehen, um die

Eltern zu sensibilisieren und Werbung für die Schule zu machen. Die Kinder würden gerne gehen, aber die Eltern würden es manchmal nicht erlauben. Die Kinder, die zur Schule gingen, kämen regelmäßig, außer im Falle von Krankheit. Der Schulweg der Kinder beläuft sich nach seinen Angaben auf ungefähr 3-4 Kilometer, sie laufen bis zu 30 - 40 Minuten. Die Eltern der Schüler sind sehr engagiert und es findet eine enge Zusammenarbeit statt. Die zwei existierenden Elternkomitees setzen sich regelmäßig mit den Lehrern zusammen, um über den Erhalt und weitere Pläne der Schule zu sprechen. Bei Aufnahme in der Schule wird von den Eltern an das Komitee ein Obolus von 500 CFA bezahlt. Dem Konzept der P.C ist er positiv gegenüber eingestellt; den Erfolg sieht er in dem guten Abschneiden der Schüler bei den Abschlussexamina, und dass sie in der weiterführenden Schule leistungstärker sind:

« Oui, la pédagogie a beaucoup des avantages, pars que no seulement elle amènent les enfants, a comprendre facilement et sens comme même dans la classe. Même si on commence avec sa langue, donc les phrases quelque peut, bon un Européen, ils commence avec sa langue, ils comprennent mieux et si on commence directement en français. Cela c'était aussi prouvé pars que les enfants qui passe au l'autre siècle, c'est le premier de la classe. Ils sont les plus forts de la classe. C'est lui sont propre artisans, donc, sont-ils qui fait tout, donc, découvre , c'est les maîtres qui enseignent⁴³ » (Saye).

Auf die Frage, ob die Methodik der P.C. in der Praxis von Lehrern und Schülern verändert wird, sagt er, dass sie sich schon an das methodische Konzept halten würden, aber innerhalb der Pädagogik kleine Elemente verändern würden: „*Pars que on n'est pas tellement les esclaves de la méthodologie de faire⁴⁴*“. Nach Saye besuchen alle Schüler, die das Abschlussexamen bestehen, die Sekundarschule in Bandiagara oder Bankass. Dort wird die P.C. allerdings nicht weitergeführt und der Unterricht findet ausschließlich in Französisch statt. Schwächen der P.C. sieht er vor allem bei den Schülern im Französischen. Da schneiden die „*écoles classiques*“ besser ab. Aber dafür, sagt er abschließend, sind die Schüler in Mathe oder Geografie besser, da sie in ihrer eigenen Sprache sehr viel schneller lernen.

⁴³Deutsche Übersetzung: Die Pädagogik hat viele Vorteile, sie unterstützt die Kinder besser zu verstehen und sie fühlen sich wohler. Ein Europäer beginnt in seiner Sprache, er versteht dadurch besser, wenn er beispielsweise auf Französisch anfängt. Das zeigt sich auch in den weiterführenden Schulen, dort sind sie die Stärksten. Sie kreieren ihren Unterricht selbst, entdecken. Die Lehrer unterstützen mit der Lehre.

⁴⁴ Deutsche Übersetzung: Wir sind nicht vollkommen die Sklaven der Methodik, die wir anwenden.



10.7.: Gruppenarbeit im Unterricht

M. Augustin Togo unterrichtet seit sechs Jahren in Djigibombo mit dem Konzept der P.C. Er bezeichnet sich als einen Vorreiter der Methodik. Er interessierte sich als einer der ersten Lehrer für die P.C. und erhielt früh eine Fortbildung. Vorher unterrichtete er klassisch. Togo hält es für sehr wichtig, dass die

Muttersprache nicht verloren geht und die Sprachenvielfalt in Mali erhalten bleibt. Die P.C. fördert seiner Ansicht nach den Erhalt und die Entwicklung der Nationalsprachen. „*Lehrer zu sein, ist eine Mission*“ sagt er. Er geht davon aus, dass 70% der Kinder des Dorfes die Schule besuchen. Auch er empfindet wie Saye die Eltern als sehr engagiert. Er argumentiert, dass den Eltern bewusst sei, dass sie im Bildungsstand zurück lägen und das wollten sie bei ihren Kindern aufholen. Die Eltern wären zu Beginn sehr skeptisch gegenüber der P.C. gewesen, aber mittlerweile würden sie immer überzeugter. „*Sie wollten, dass die Kinder Französisch lernen, Dogon könnten sie ja schon*“ (Togo). Sie hätten bald gemerkt, dass die Kinder mit der Muttersprache sehr viel mehr lernen. Die praktische Umsetzung der P.C. im Unterricht ist nach Togo an den Schülern, deren Schnelligkeit und Lebensumständen orientiert. Die im Unterricht benutzten Bilder werden von den Lehrern angepasst. Er meint, dass viele Lehrer, die nur die klassische Schule kennen, noch immer gegen das neue pädagogische Konzept seien; die P.C. wäre von vielen falsch verstanden worden. Sie sähen keinen Sinn in der Methode, und selbst die guten Examen überzeugten sie nicht. Dabei könnten die Kinder leichter von Dogon aus den Sinn der Wörter in das Französische ableiten. Probleme sieht er wie Saye im Französischen. Die Kinder würden zu Hause nur Dogon sprechen und sie würden es nicht schaffen, bis zum 6. Schuljahr beide Sprachen auf denselben Stand zu bringen.

« *Le Curriculum c'est la P.C. Ca c'est notre victoire* »⁴⁵ (Togo). In diesem Satz bekräftigt Togo seine Überzeugung für das pädagogische Konzept und seinen Glauben daran, dass es sich mehr und mehr durchsetzen wird. Das neue

⁴⁵ Deutsche Übersetzung: Das Curriculum ist die P.C. Das ist unser Sieg.

Schulcurriculum mit der P.C. als Sockel sieht er als Sieg. Die Kinder könnten besser lesen und schreiben, dass würde die Eltern überzeugen. Mittlerweile kämen die Kinder aus immer größeren Entfernungen in die Schule, auch aus anderen Dörfern. Am Anfang hätte die Schule circa 20 Schüler gehabt, dann 50 und jetzt wären es schon über 125. „*In Djigbombo haben nicht die Lehrer die Autorität, sondern die Schüler, der Unterricht ist offener*“, sagt Togo. Neun von zehn Schülern bestehen die Examina. Die Kinder hätten Spaß am Lernen, sie würden ihre Hausaufgaben machen und auch viel in ihrer Freizeit lesen. Am Ende des Interviews weist er stolz daraufhin, dass es sogar Schüler gäbe, die mehr wüssten als die Lehrer, weil sie alles Lesbare, was sie im Dorf auffinden konnten, durchgelesen hätten.

Der Direktor der Schule von Songho ist Kirimbassa Dolo. Er wurde vor über einem Jahr von der Schulbehörde nach Songho gesetzt, um die Schule zu stärken. Er schätzt die Anzahl der schulfähigen Kinder, die in die Schule von Songho gehen auf circa 75%. Die Kinder kommen teilweise auch aus anderen Dörfern wie Dongron, 5-6 Kilometer von Songho, und Harmo, das ungefähr neun Kilometer entfernt liegt. Manche werden mit dem Mobilette von den Eltern gebracht, bleiben dann den ganzen Tag in Songho und werden abends wieder abgeholt. Er sagt, die Schule ist gratis, allerdings werden kleine Sachen wie Hefte und Stifte von den Eltern gekauft. Es gibt eine „coopérative scolaire“, aber Geld wird nur einbezahlt, wenn die Eltern finanziell dazu in der Lage sind. Die Eltern sind auch hier stark in die Planung der Schule mit einbezogen. Dolo stellt im Interview die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und dem Dorf heraus: „*L'école ne peut pas être séparé du village*⁴⁶“. Die Elternkooperativen bezeichnet er als Brücke zwischen diesen beiden Partnern. Von dem Konzept der „pédagogie convergente“ ist er sehr überzeugt. Er hält sie weniger für eine rein europäische Methode, sondern bezeichnet sie als eine „*méthode mixte*“. Seiner Meinung nach ist sie genau richtig in dem speziellen Lebensumfeld Malis angesiedelt, da sie den Kindern den Anfang in der Schule erleichtert: Die Kinder kämen in eine neue Welt, wenn sie das erste Mal die Schule besuchten. In ländlichen Gegenden wie Songho oder Djigibombo wären die Kinder es nicht gewöhnt, sich auf Bänke zu setzen und die Beine unter den Tisch zu tun. Wenn man das ganze noch auf Französisch von ihnen verlangen würde, bekämen sie Angst, verstünden den Lehrer nicht und wollten nicht mehr in die Schule gehen, erzählt er. Außerdem ließe die P.C. eine differenzierte Pädagogik zu, in der die Kinder bestimmen, was sie lernen wollten:

⁴⁶ Deutsche Übersetzung: Die Schule darf nicht getrennt vom Dorf sein.

« La P.C. accepte la pédagogie différencié, comme les enfants sont différentes. Tout le monde ne peut pas... être, adapter a non importe quoi. Elle, pour moi, c'est mixte pars que ça permet d'agir avec les enfants, pars que si tu travaille avec les enfants, c'est les enfants qui te propose que il les plait. C'est les enfants qui disent a Prof que- ce qu'il plait⁴⁷ » (Dolo).

Aber die P.C. lässt auch - nach ihm - den Lehrern mehr Freiheit: *„Commencer avec la P.C. ma libérer dans ma tâche tout le jour“⁴⁸ (ebd).* Dass die Methode funktioniert, zeigt sich auf der weiterführenden Schule, auch wenn die Kompetenzen der Kinder andere wären als die von Schülern der „méthode classique“. Dolo erkennt die klassische Methode an und bezeichnet sich nicht als Gegner derselben: *„La méthode classique a fait ces preuves. Je suis un résultat de la méthode classique. Mais cette méthode a eu un temps de crise“⁴⁹ (ebd).* Er glaubt, dass die P.C. im Gegensatz zur klassischen Methode die Kinder sehr viel stärker im Unterricht unterstütze, weil sich die Inhalte mehr mit ihrem alltäglichen Milieu auseinandersetzen:

« Je ne suis pas nostalgique, je ne suis pas allergique non plus a la méthode classique, mais je croit que la P.C. apporte beaucoup plus les enfants c'est tout. C'est les enfants. Un enfant qui vient qui parle directement avec sa langue maternelle ou les faire comprendre sa langue tout, est beaucoup plus a l'aise qu'un enfant de la classique, directement c'est vrai. Du milieu. L'école classique parle la langue seulement d'un autre milieu a l'enfant »⁵⁰ (ebd).

Probleme sieht Dolo vor allem bei der Überzeugung der Eltern und Lehrer für die Methoden der P.C., dem Verstehen von dem was man lehrt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist für ihn der Mangel an gut ausgebildeten Lehrern und das Fehlen von didaktischen Materialien. Wenn die Methode korrekt von den Lehrern angewandt werde, glaubt er, dass Französisch lernen für die Kinder kein Problem darstellt.

Abschließend stellt er die für ihn größten Erfolge der Methodik heraus, die Demokratisierung der Schule und die Freude am Lernen:

« Les plus grand succès de la P.C. c'est la démocratisation de l'école. La P.C. partout elle succès a quasi tout toutes points toutes barrières entre maîtres et élèves. Si on le besoin des autres, on ne parle pas la même

⁴⁷Deutsche Übersetzung: Die P.C. akzeptiert eine differenzierte Pädagogik, so wie die Kinder alle unterschiedlich sind. Niemand kann sich an alles anpassen. Für mich ist die P.C. eine gemischte Methode, weil sie erlaubt zusammen mit den Kindern zu agieren, wenn man zusammen mit den Kindern arbeitet, sagen sie was ihnen gefällt.

⁴⁸Deutsche Übersetzung: Mit der P.C. anzufangen, macht mich freier bei meinen alltäglichen Aufgaben

⁴⁹Deutsche Übersetzung: Die klassische Methode hat Prüfungen überstanden. Ich bin ein Resultat der klassischen Pädagogik. Aber die Methode erlebte eine Krise.

⁵⁰Deutsche Übersetzung: Ich bin nicht nostalgisch, ich bin aber auch nicht allergisch gegen die klassische Methode. Ich glaube, die P.C. unterstützt die Kinder, das ist alles. Ein Kind, das erst mal seine Sprache spricht, ist zufriedener. In seinem Milieu. Die klassische Schule spiegelt ein anderes Milieu wieder, nicht das der Kinder.

langage, on n'est pas claire, mais la P.C. a cassé la barrière du maître, dictateur et avec ce module est comprendra, toutes est possible. La joie d'apprendre vient. La joie d'apprendre vient, la confiance est réciproque, vien. La P.C. permet a l'enfant de demander élicité, le maître se suait, accepte ses erreurs. La P.C. a tourné l'école vers son milieu, qui parle en langue vécu, la culture, les mœurs de son milieu, chapeau! Vraiment, vraiment »⁵¹(ebd.).

Die beiden Lehrer M. André Kodio und M. Amakon Témé, die außer dem Direktor an der Schule lehren, interviewte ich an einem Vormittag gemeinsam. Beide lehren seit drei Jahren an der Schule von Songho. Koro arbeitete vorher in einer katholischen Mission, in einem Zentrum für Alphabetisierung. Témé unterrichtete vor Songho zwei Jahre an einer klassischen Schule. Beide gehen davon aus, dass fast alle Kinder aus Songho zur Schule gehen.

Koro hat sich für die Methoden der P.C. interessiert. In der katholischen Mission, in der er lehrte, erfuhr er eine gute Ausbildung, wie er sagt. Es wurde die Bibel gleichzeitig gelesen und geschrieben. Seiner Meinung nach erleichtert die P.C. im Unterricht vieles. Obwohl es sich um eine europäische Methode handelte, habe sich gezeigt, dass sie sich im malischen Umfeld gut anwenden lasse.

Témé wurde vom CAP gefragt, ob er Interesse hätte, eine Fortbildung in den Methoden der P.C. zu machen. Da er Dogon ist, wollte er gerne in seiner Muttersprache lehren. Er meint, dass die Methode zwar den Schülern das Lernen durch den Beginn in der Muttersprache erleichtert, aber für die Lehrer sieht er eine größere Belastung. Der Lehrer muss in der Lage sein, gut improvisieren zu können. Da Schüler wie Lehrer sich auf zwei Sprachen einstellen müssen, beide Sprachen lesen und schreiben, bedeutet das doppelt so viel Arbeit und erfordert viel Disziplin. Dafür können im sechsten Schuljahr die Schüler in beiden Sprachen lesen und schreiben und recht gut Französisch sprechen, obwohl sie zu Hause mehr Dogon redeten. Den Anfang im Französischen in der P.C. hält er für problematisch. Die unterschiedlichen Dialekte in Dogon erschweren den Unterricht zusätzlich. Als größtes Problem sieht Témé, in Bezug auf die Umsetzung der Methode, die Fortbildungen der Lehrer in der P.C. Diese Formationen müssen, seiner Meinung nach, verstärkt eingesetzt und auf gutem Niveau gehalten werden, um die Lehrer

⁵¹Deutsche Übersetzung: Der größte Erfolg der P.C. ist die Demokratisierung der Schule. Die P.C. hat alle Barrieren zwischen Lehrer und Schüler nieder gerissen. Durch das Sprechen der gleichen Sprache, ist kein Lehrer mehr „Diktator“. Durch das Verstehen ist alles möglich. Die Freude am Lernen kommt. Das gegenseitige Vertrauen wächst. Die P.C. erlaubt dem Kind Gerechtigkeit zu fordern, der Lehrer unterstützt, akzeptiert deren Fehler. Die P.C. hat die Schule ihrem Lebensumfeld zugewandt, mit der Muttersprache, der Kultur, den Sitten des Umfeldes, Hut ab! Wirklich!

hinreichend schulen zu können. Des weiteren beklagt er, dass es für die Lehrer nicht genügend Dokumente über die P.C. gäbe und auch nicht genügend didaktische Materialien für den Unterricht. Auf die Frage, wie er die Zukunft des malischen Bildungssystems sieht, antwortet er: *„Ich hoffe auf eine Kontinuität im Bildungssystem. Leider wird im „second siècle“ nicht weiter auf Dogon unterrichtet und vieles was die Schüler vorher gelernt haben, geht somit wieder verloren“* (Kodio, Témé).

10.4. Eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven

Im Folgenden möchte ich die einzelnen Argumente von PEB, Consulting, Ministerium aus Kapitel 9.1. und den Lehrern bezüglich ihrer Überzeugung für das Konzept der P.C. gegenüberstellen. Während meiner Feldforschung in Mali traf ich ausschließlich auf Befürworter der P.C., obwohl nach Aussagen der Befragten, eine Menge Gegenstimmen von den Seiten mancher Eltern, Lehrer und auch innerhalb des Ministeriums in Bezug auf das pädagogische Konzept existieren. Obwohl die interviewten Akteure das Konzept der P.C. hauptsächlich positiv bewerteten, unterschieden sich die Argumente für diese Bewertung teilweise beträchtlich.

Die Mitarbeiter des PEB argumentieren bezüglich der Vorteile der „pédagogie convergente“ zum einen mit dem Beginn in der Muttersprache, wodurch Schulversagen bzw. Abbrecherquoten minimiert werden können und zum anderen mit den aktiven Methoden, die ihrer Meinung nach einen offenen, handlungsorientierten Unterricht schaffen. Der Schritt vom Wissenstransfer hin zum Kompetenzerwerb, durch das Anwenden aktiver Methoden, ist eines der Hauptargumente, die bei von der Ley wie auch Zono herausgestellt werden. Ähnliches propagiert Buchholz, der ECO-Education vertritt: „Reproduktive Erziehung“ wird von ihm als eines der größten Entwicklungshindernisse afrikanischer Länder bezeichnet.

Konandji, ein Vertreter des malischen Bildungsministeriums, stellt die Vorteile des bilingualen Unterrichts in den Vordergrund: Die Kinder würden in ihrer Muttersprache schneller lernen, Zahlen beispielsweise, die in der Alltagspraxis für sie von Vorteil sind. Außerdem fördere der muttersprachliche Unterricht die Weiterentwicklung der Nationalsprachen. Er führt als weiteres Argument die Partizipation der Schüler im Unterricht an.

Die Lehrer, die in der Praxis an den Schulen mit den Methoden der P.C. arbeiten, argumentieren ebenfalls mit dem Beginn in der Muttersprache und den aktiven

Methoden. Die Gründe, warum sie diese spezielle Unterrichtsmethode favorisieren, unterscheiden sich allerdings von denen der Projektmitarbeiter. Für alle interviewten Lehrer steht der Beginn in der Muttersprache im Vordergrund, wie auch für den Vertreter des malischen Bildungsministeriums. Das erleichtere den Kindern den Einstieg in die Schule, sie könnten sich schneller und angstfreier an das neue Umfeld, welches ihnen zunächst fremd sei, gewöhnen. Die Zweitsprache Französisch würde ihnen leichter fallen, da sie lesen und schreiben in Dogon zuerst lernten und später die Wörter von Dogon in das Französische ableiten könnten. Für das Lehren in der Muttersprache werden aber noch andere Argumente genannt: Téma stellt beispielsweise heraus, dass er Dogon sei und es ihm deswegen wichtig wäre, in seiner Muttersprache Dogon zu lehren. Er formuliert außerdem als einziger die Problematik, dass Schüler wie Lehrer doppelte Arbeit durch den bilingualen Unterricht hätten. Togo, der von sich sagt, dass er sich als einer der ersten Lehrer für die P.C. interessierte, hält es für sehr wichtig, dass die Sprachenvielfalt in Mali erhalten bleibt und die Nationalsprachen gefördert und weiterentwickelt werden. Diese Argumentation verfolgt ebenfalls Konandji aus dem Ministerium. Der Lehrer Togo ist auch derjenige, der mir während des Unterrichts zu verstehen gibt, Französisch wollten die Kinder nicht lernen, sie müssten es, weil sie abhängig seien. So kristallisiert sich in diesem Falle ein wichtiger politischer Aspekt heraus. Die Methoden der P.C. werden von Togo als ein Instrument gegen die frühere Kolonialisierung durch Frankreich angesehen und als solche genutzt. Dass die P.C. innerhalb des neuen Schulcurriculums integriert wurde, sieht er als Sieg der Anhänger des Konzeptes an, als einen Schritt weg von einem kolonialistisch geprägten System, hin zu einem den Lebensumständen der Menschen angepassten Bildungssystem, in dem die eigenen Sprachen und somit auch die eigene Kultur gefördert und weiterentwickelt werden. Der Fakt, dass es sich bei der P.C. erneut um eine europäische Methode handelt, scheint für ihn kein Problem darzustellen. Ausschlaggebend sind für ihn die Anwendung in der Praxis und die in dem Konzept liegenden Ansätze, die er als politisch wichtig erachtet. Bierschenk, Professor der Ethnologie in Mainz, weist in der Beschreibung seines aktuell laufenden Forschungsprojektes „States at Work“, Primary school teachers in Benin⁵² auf die wichtige politische Rolle von Lehrern innerhalb der Staatenbildung Westafrikas hin:

⁵²Das übergeordnete Projekt „States at Work“ widmet sich dem öffentlichen Dienst und seinen Beamten in Westafrika. Untersuchungsgegenstand ist das Erziehungswesen und die Justiz in Benin, Ghana, Mali und Niger.

„[...] in many cases teachers were also key actors in the political life in the newly independent African states“ (Bierschenk, 2006, 1). Togo wollte von Anfang an mit dem Konzept der P.C. lehren. Für ihn ist das Konzept der speziellen Unterrichtsmethode eng mit seiner politischen Einstellung und seinem Engagement verknüpft; er beteiligt sich aktiv an der Umsetzung und Verbreitung der Methodik. Andere Lehrer bringen das im bilingualen Ansatz liegende politische Moment nicht zur Sprache, es scheint nicht bei allen Lehrern den gleichen hohen Stellenwert einzunehmen. Die aktiven Methoden in der P.C. werden von dem Lehrer Togo und Dolo, dem Direktor der Schule von Songho, besonders hervorgehoben. Sie argumentieren, dass Schüler und Lehrer ein gleichberechtigtes Verhältnis aufbauen könnten, die Schüler den Unterricht aktiv mitgestalten. Dolo spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Demokratisierung der Schule*“, der Lehrer als „Diktator“ verschwände. Auch in dieser Stellungnahme wird erneut der Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Konzept und einer bestimmten politischen Haltung einiger Lehrer deutlich. Die Projektmitarbeiter brachten diesen wichtigen politischen Aspekt vor mir in keiner Weise zur Sprache. Vielleicht war das ein Zufall; vielleicht wird das Konzept aber von ihrer Seite aus nicht unter diesem Blickwinkel betrachtet. Sie heben vielmehr die aktiven Methoden hervor, die dem Auswendiglernen und Zitieren an afrikanischen Schulen entgegenwirken sollen und das eigenständige Denken und Position beziehen fördern soll. Dieses Argument wurde wiederum von den Lehrern kein einziges Mal genannt. Sie und auch Herr Konandji heben in diesem Zusammenhang die Partizipation der Kinder im Unterricht hervor. Die Vorteile des bilingualen Unterrichts werden ebenfalls anders begründet. Projektmitarbeiter wie Lehrer verfolgen pragmatische Argumente, nämlich dass der Einstieg in die Schule erleichtert wird und Abbrecherquoten minimiert würden. Der Aspekt der Lehrer, dass der Beginn in der Muttersprache die Nationalsprachen weiterentwickeln würde und zur Stärkung der eigenen kulturellen Identität beitrüge, wird von den Projektmitarbeitern nicht thematisiert.

Alle interviewten Lehrer sind geschlossen der Überzeugung, dass die Methoden der P.C. an die Lebensumstände der Kinder angepasster seien als im klassischen System, und dass das Tempo des Durchgehens von Unterrichtsinhalten besser durch die Lehrer an die Schüler angepasst werden könne. Dieses Argument wird von den Projektmitarbeitern und Herrn Konandji geteilt und formuliert. Dass die P.C. auf einen Europäer zurückgeht, wurde von keinem der befragten Lehrer als problematisch

empfunden. Dolo bezeichnet die Methode sogar explizit als „*mixte*“. Sie wird nicht als ein weiteres Machtinstrument des Westens begriffen, sondern im Gegenteil, für Togo und Dolo steht die Methodik für eine Emanzipation von ehemaligen kolonialen Traditionen und als ein wichtiges Mittel die eigene kulturelle Identität zu erhalten und zu stärken. Ein anderer Lehrer argumentiert nicht mit politischen Hintergründen, äußert aber eindeutig, dass es für ihn keine Rolle spielen würde, woher das Konzept stamme. Wichtig wäre für ihn, dass die P.C. geeignet für das malische Schulsystem sei. Zono vom PEB deutet in seinem Interview an, dass bei einigen Leuten der Fakt, dass es sich bei der P.C. um ein europäisches Modell handelt, sehr wohl Anlass für Kritik ist. In diesem Zusammenhang spricht er allerdings hauptsächlich von Wambachs charismatischem Auftreten und dem sehr intellektuellen Ansatz, der fast einer Philosophie vergleichbar sei, was einigen Kritikern widerstrebe.

Die guten Abschlussexamen sehen alle Befragten geschlossen als Beweis für den nachhaltigen Erfolg der Methodik und hoffen, auf lange Sicht mit diesen Ergebnissen die verbleibenden Kritiker der P.C. überzeugen zu können. Auffällig ist die starke Diskrepanz in der subjektiven Wahrnehmung aller Befragten über die Kinder, die nach der Grundschule eine Sekundarschule besuchen. Die persönlichen Aussagen schwanken hier von 5% (Buchholz, ECO), bis zu 100% bei einem Lehrer.

Als Fazit kristallisiert sich in dieser Gegenüberstellung heraus: Die Lehrer an der Basis wie auch der Vertreter des Bildungsministeriums Konandji, sehen in dem europäischen Modell politische und kulturelle Aspekte und Möglichkeiten, die vielleicht von Wambach und von der GTZ nicht ursprünglich verfolgt wurden. Wenn auch die P.C. bis zur Entwicklung des neuen Schulcurriculums in ihrer Didaktik nicht stark verändert wurde, so wird dem Konzept eine andere Bedeutung zugeschrieben und für die verfolgten Ziele der Anwender in ihrem Sinne umgenutzt. In dieser Gegenüberstellung spiegelt sich erneut der moderne Begriff „hybride Kulturen“ von Escobar wieder. Die Methodik aus dem Westen verwandelt sich durch eigene Zuschreibungen in eine hybride Methode oder einer „*methode mixte*“, wie Direktor Dolo es explizit ausdrückt. Als „Repräsentation des Westens“ übernimmt sie allerdings eine gegenteilige Funktion, wie Escobar es beschreibt; die westliche Methodik wird zu einem aktiven Mittel um sich von kolonialen Traditionen abzugrenzen und die eigene kulturelle Identität zu stärken. Diawara beleuchtet dieses Phänomen treffend, in dem er von einem Zusammenprall von theoretischem und praktischem Wissen spricht und dazu auffordert, Konzepte von Entwicklungsexperten

auf die lokale Sprache zu übertragen, die dann an dem praktischen Urteil der lokalen Bevölkerung gemessen werden. Die P.C. wurde meiner Ansicht nach auf eine lokale Sprache übertragen und die Lehrer, die von der Methodik überzeugt sind, nutzen diese für ihre spezifischen Kontexte und schreiben ihr andere, insbesondere politische Bedeutungen zu.

11. „Quand tu applique la P.C., il te faut du matériel“ - Schulmaterialien, Lehrer(mangel) und Fortbildung

„Früher hat die GTZ Materialien wie Stifte und Papier zur Verfügung gestellt. Im Moment geht das leider nicht, es heißt, die Deutschen haben kein Geld mehr. Es gibt aber andere Partner und es kommen öfters Touristen, die was vorbei bringen und verteilen“ (Saye).

In diesen Kapiteln möchte ich schildern, woher die zwei untersuchten Schulen ihre Materialien beziehen und wie Lehrer und Schüler mit bestehendem Materialmangel umgehen. Des Weiteren stelle ich die unterschiedlichen Argumente von Lehrern und PEB in Bezug auf den von Zono formulierten „akuten Lehrermangel“ vor. Dann gehe ich auf unterschiedlich praktizierte Formen von Fortbildung in Mali ein.

11.1 Didaktische Materialien

Während meiner Feldforschung war ich immer wieder beeindruckt, wie es den Lehrern größtenteils gelang, mit den wenigen zu Verfügung stehenden Materialien, seien es Schulbücher, anderes Anschauungsmaterial oder Papier, einen qualitativ so guten Unterricht zu gestalten. Schulhefte, kleine Kreidetafeln (hauptsächlich für die unteren Klassen), Stifte und anderer Bedarf für die Schüler werden teilweise mit den Mitteln der Elternkooperativen finanziert, unterschiedliche Organisationen steuern unregelmäßig Material bei und Touristen spenden manches Mal⁵³. Dennoch stellt der Materialmangel sowie der Lehrermangel in den beiden von mir besuchten Schulen ein großes Problem dar, welches von allen Lehrern, unabhängig voneinander, während der mit mir geführten Interviews thematisiert wurde: „Quand tu applique la P.C. il te faut du matériel“⁵⁴ (Dolo), bemerkt der Direktor Dolo. Auch die beiden Lehrer in Songho äußern, dass sowohl zuwenig didaktisches Material für den Unterricht als

⁵³ Vor diesem Hintergrund erklärte sich mir, warum die Kinder oftmals den Touristen hinterherlaufen und „Cadeau“ rufen.

⁵⁴ Deutsche Übersetzung: Wenn man die P.C. anwendet, braucht es Material!

auch nicht genügend Dokumente über die P.C. für die Lehrer zur Verfügung stünden. Als Beispiel für diesen Mangel an Dokumenten ist anzuführen, dass mir ein Lehrer ein von Hand geschriebenes Papier über die zu erreichenden Ziele der dritten Klasse mit der P.C. zeigte. Ein gedrucktes oder fotokopiertes Dokument, welches die Ziele für die verschiedenen Klassen aufzeigt, schien es hier nicht zu geben. Ein ähnliches Bild bot sich mir in Bezug auf die Schulbücher in den besuchten Schulen. Ramseger schreibt dazu:

„Wie überall im Land mangelt es auch in der 5. Region an ausreichenden didaktischen Materialien und insbesondere an Schulbüchern. Das Ziel, dass in den Eingangsklassen der Grundschule ein Schulbuch für jeweils 2 Schulkinder zur Verfügung steht, ist bei weitem nicht erreicht. Der Aufbau einer nationalen Schulbuchproduktion ist nicht so weit vorangeschritten, dass bereits ausreichend Lehrmaterialien im Land produziert werden. [...] für manche Landessprachen existieren überhaupt keine Schulbücher, was den Unterricht nach dem Konzept der P.C. natürlich deutlich erschwert. Die Schulen im Interventionsgebiet verfügen weder über die technischen noch über ausreichende finanzielle Mittel für den Aufbau einer lokalen Schulbuchproduktion“ (Ramseger 2003, 21).

Die Schulbücher werden vom Ministerium gestellt, das Projekt ist in den Herstellungsprozess nicht mit einbezogen. Zono bestätigte mir im Interview die Aussage Ramsegers, dass es nicht die geforderte Anzahl der Schulbücher im Verhältnis 1:2 an den Schulen gibt und spricht von einer Relation von circa einem Schulbuch für drei bis fünf Kinder. Während meiner Beobachtungen an den Schulen kam ich auf höchstens 2 oder drei Bücher pro Klasse. Das hat zur Folge, wie mir ein Lehrer in Songho erzählte, dass fast alles an die Tafel geschrieben wird, damit alle Kinder die Möglichkeit haben, den Inhalt mitzubekommen.

Eine Idee vom PEB, um dem Büchermangel in den Schulen entgegenzuwirken, ist mithilfe von einfachen Mitteln (fotokopieren) Broschüren herzustellen und zu vervielfältigen. Beispielsweise wurden unter Mitarbeit des Projektteams von den lokalen „Conseillers Pédagogiques“ unter anderem Zusatzmaterialien für den Erstleseunterricht in der Sprache Dogoso entwickelt, in denen auch mehrere Lehrer Zeichnungen mit beisteuerten. Ähnlich verhält es sich mit themenzentrierten „Guides“ für Lehrer, beispielsweise über HIV/AIDS Prävention, Mädchenbeschneidung oder Wasser; sie werden im Büro des PEB fotokopiert und weitergeleitet. Die Entscheidung, welche Materialien an die Schulen gelangen, wird mit dem Bildungsministerium in Bamako abgestimmt:

„Ja, das wird fotokopiert, das heißt normalerweise entwickeln wir das zusammen mit der Akademie und hier im Ministerium, der ‚Direction

ationale éducation base' wird es angenommen. Die sagen, es ist validiert, wir akzeptieren, dass es an den Schulen benutzt wird.[...]Es wird hier vervielfältigt und dann an die Schulen geschickt, das machen wir, das finanzieren wir“ (Zono).

Inwieweit die zusätzlich produzierten Materialien des PEB, neben den Schulbüchern, alle Schulen im Interventionsgebiet erreichen, konnte ich während meiner Feldforschung leider nicht nachvollziehen. Zum Bleistiftspitzen, beobachtete ich, wurden Rasierklingen benutzt, teilweise dienten Kronenkorken als Rechenmaschine. Zwei Beispiele, wie Lehrer und Schüler im Alltag mit den gegebenen Umständen umgehen und sich aktiv selber helfen. Neue Ideen, mit dem bestehenden Materialmangel umzugehen, begegnete ich bei einer anderen Entwicklungsorganisation:

Während meines Aufenthaltes im Dogonland traf ich eines Abends in einem Restaurant in Bandiagara zufällig zwei Malier, die mit dem Bildungsministerium und einer holländischen Entwicklungsorganisation zusammenarbeiten. Sie arbeiten an einem Konzept, bei dem Bücher für die Grundschule von den Kindern selber gedruckt werden sollen. Als Hilfsmittel dient ein Druckkasten mit Buchstaben. Das Projekt nennt sich: *„Les mots imprimés“, Approche Pédagogique, Amelioration de la qualité de l'enseignement au Mali*. Die beiden Männer schienen ziemlich fasziniert von ihrer Arbeit und sehr engagiert. Sie hoben hervor, dass sie den Ansatz der P.C. unterstützten und vertraten die Meinung, dass verschiedene Methoden zusammen arbeiten sollten und nicht gegeneinander. Das scheint nicht immer der Fall zu sein. Ich finde die Idee sehr interessant, Kinder des vierten Schuljahres mithilfe der Lehrer Bücher für die jüngeren Jahrgänge erstellen zu lassen. Das Konzept könnte beispielsweise als Abschlussprojekt einer vierten Klasse dienen. Zudem wäre eine Möglichkeit sich auf kreativem Wege neue und günstige Schulmaterialien für die Schüler zu verschaffen.

11.2. Schulgröße und Lehrer(mangel)

Ein weiterer Punkt, der während meiner Feldforschung sofort ins Auge fiel, war die Anzahl der Klassen an den Schulen. Obwohl die Grundschule aus sechs Schuljahren besteht, fand ich in beiden Schulen nur drei Klassen und drei Lehrer vor, was impliziert, dass nur alle zwei Jahre neue Schüler aufgenommen werden können. Die Gründe dafür, wurden von Zono mit einem bestehenden Lehrermangel erklärt: *„[...] Aber der Staat hat auch nicht das Geld, um so viele Lehrer einzustellen. Die Schulen in Mali leiden akut an Lehrermangel. Das war noch gravierender. Es gibt Lehrer, die*

haben noch drei Klassen, das gibt es noch in Mali“ (Zono). Seit Ende der achtziger Jahre konnte die malische Regierung aufgrund der von der Weltbank verordneten Restriktionskriterien des Finanzanpassungsprogrammes⁵⁵ keine neuen Beamten einstellen. Viele Lehrerausbildungsinstitute (Institut de Formation des Maîtres) wurden im Zuge dieser entwicklungspolitischen Entscheidung geschlossen. Da viele Lehrer mit der Zeit in den Ruhestand gingen und gleichzeitig neue Schulen eröffnet wurden, entstand so in den letzten 20 Jahren der akute Lehrermangel. Das Bildungsministerium versucht seitdem, die entstandene Lücke zu schließen, indem es die so genannten *"contractuels"* rekrutiert. Sie werden auf der Basis der Mittleren Reife (DEF, Diplôme d' Etudes Fondamentales) in einem dreimonatigen Eilverfahren für den Beruf Lehrer umgeschult. Die Probleme dieses kurzfristig orientierten Ansatzes sind nach Zono, heute gewaltig: *„Lehrermangel und unqualifizierte Lehrer im Schulwesen“ (Zono).*

Weiterhin begründet er die Vorgehensweise der malischen Regierung, Schulen mit drei Klassen zu unterstützen, mit der Größe der Dörfer, und dass es einfacher sei, für diese Schulen Lehrer zu rekrutieren. Ein Lehrer in Djigibombo hingegen argumentierte neben der grundsätzlichen finanziellen Mittelknappheit, die mehr Einstellungen von Lehrern unmöglich mache, auch mit der schlechten Bezahlung dieser. Seiner Meinung nach würde das für viele den Beruf unattraktiv machen. Ein anderer Lehrer in Songho wies ebenfalls auf die Schwierigkeit hin, genügend Lehrer für den Schuldienst zu rekrutieren: *„Man kann die Leute nicht zwingen Lehrer zu werden, sie müssen es schon wollen, sonst klappt es später eh nicht“.* Für Zono ist die Bezahlung im Schuldienst nicht das ausschlaggebende Argument. Verbeamtete Lehrer verdienen nach seinen Angaben circa 60.000 CFA bis 70.000 CFA⁵⁶. Der Schulleiter bekommt kein Extragehalt, aber einen Zuschlag. Die Lehrer im Angestelltenstatus (*contractuels*), die nur zeitlich befristete Verträge haben, sind deutlich schlechter gestellt, sie verdienen zwischen 45.000 bis 50.000 CFA. In den *„écoles communitaires“* werden die Lehrer direkt von den Eltern bezahlt, das Gehalt variiert. Für Zono liegen - zumindest die Beamtengehälter - im Durchschnitt: *„Ein Lehrer ist nicht arm in Mali. Ja, die Leute sind nicht zufrieden. [...] das ist ein Milieu, wo immer*

⁵⁵ Im Zuge der Verschuldungskrise Ende der achtziger Jahre brauchte Mali dringend neue Kredite von der Weltbank. Diese stellte als Bedingung, dass der riesige Staatsapparat verschlankt würde und keine neuen Beamten mehr einzustellen. Die malische Regierung akzeptierte diese Kondition und unterzeichnete ein Finanzanpassungsprogramm (Programme d'Ajudtement Structurel) mit der Weltbank. Andere afrikanische und lateinamerikanische Länder schlossen ebenfalls ähnliche Anpassungsprogramme mit der Bank ab.

⁵⁶ 10.000 CFA entsprechen ungefähr 15 Euro

viel diskutiert wird. Das hat mit Bildung zu tun. Das ist ein Milieu, in dem es immer Forderungen gibt“ (Zono).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass neben der Bezahlung auch das soziale Ansehen in den Dörfern und Gemeinden in Bezug auf die Entscheidung Lehrer zu werden eine große Rolle zu spielen scheint. Bierschenk setzt in seinem Forschungsprojekt (siehe Seite 85) an diesem Punkt an. Er untersucht die sozialen Hintergründe, Biografien, Arbeitsbedingungen, politischen Rollen und die berufliche Ethik von Lehrern und Richtern als Repräsentanten des Staates. Er geht davon aus, dass der Berufsstand der Lehrer in den letzten Jahren im westlichen Afrika mit einem großen Verlust von sozialer Anerkennung konfrontiert ist.

11.3. Fortbildungen:

„*Qualité en enseignement*⁵⁷“, ist ein Schwerpunkt des PEB und gliedert sich in die zwei Komponenten Materialentwicklung und Lehrerfortbildung auf⁵⁸. Mehrere Fortbildungscurricula, die zum einen die Anwendung der didaktischen Methoden der P.C. wie auch zu Qualitätsentwicklung des Unterrichts, Schulerhalt, Schulplanung und der Unterstützung der „*écoles communitaires*“ und der „*Parents- Maîtres*“ fördern sollen, wurden in Zusammenarbeit zwischen dem PEB, den CAP's und dem Bildungsministerium entwickelt. Aufgrund der Fülle von entwickelten Fortbildungscurricula seitens des PEB und der Regierung möchte ich mich hier hauptsächlich auf diejenigen beziehen, die Schulakteure außerhalb der malischen Administration ansprechen und andere, die die Umsetzung des Konzeptes der P.C. an den Schulen stärken sollen.

In den letzten Jahren wurden mehrere Strategien, wie das vom PEB erstellte Konzept des „*Suivi de Proximité*“ von der Regierung als „*le comité d'apprentissages*“ in die nationalen Strategien eingebunden und übernommen. Diese waren zuvor auf regionaler Ebene in der 5. Region erprobt worden. Das „*Suivi de Proximité*“ beispielsweise hat eine Mobilisierung und Erfahrungsaustausch der Schulpartner, der Eltern, der Bevölkerung, aber auch der dezentralen Partner und NGO's, quasi aller Gruppen, die Schulen unterstützen, aber nicht der Administration angehören, zum Ziel. Eine andere Strategie, die so genannten „*projet d'écoles*“, wurde schon vor geraumer Zeit in Mali entwickelt und teilweise auch in Nachbarländern eingesetzt. Sie

⁵⁷ Deutsche Übersetzung: Unterrichtsqualität

⁵⁸ Das PEB ist für Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen für Lehrer zuständig. Die Grundausbildung zum Lehrer fällt nicht in ihren Aufgabenbereich.

wurde zeitweise nicht weiterverfolgt, weil sie in einigen Fällen von Lehrern ökonomisch missbraucht wurde, wie Inge von der Ley berichtet:

„Ein ‚projet d’école‘ war zum Beispiel, dass die Schulkinder einen Schulgarten betrieben, mit dem sie lernen sollten. Aber tatsächlich haben sie die ‚jardenage‘ für ihren Lehrer gemacht, also das hatte damals nicht so den Erfolg und wir haben praktisch in diesem Bereich, dass die Kinder, die Lehrer und die Eltern an gleichem Strang ziehen, die ‚projet d’écoles‘ noch mal zu neuem Leben gefüllt und jährliche Aktionspläne gemacht, die wir dann so begleitet haben mit Animatoren und so weiter. Damit sind die ‚projet d’écoles‘ zu neuem Leben erwacht mit einem neuen Geist und sind jetzt wieder nationale Politik“ (von der Ley).

Das Bildungsministerium Malis hat weiterhin Fortbildungen entwickelt, durch die das pädagogische Konzept der P.C. den Lehrern, die noch nicht mit der Methode gearbeitet haben, vermittelt wird und die außerdem weiterer Aufklärung dienen sollen. Das PEB unterstützt das Bildungsministerium bei der Durchführung dieser Fortbildungen. Sie finden in drei Stufen über drei Jahre statt. „Premier niveau“ bildet die Lehrer für den Unterricht in der ersten Klasse aus. Das zweite für die zweite Klasse, und das dritte für die vierte bis sechste Klasse. Die Dauer eines solchen Lehrganges beträgt jeweils drei Wochen und wird immer im September, kurz vor Schuljahresbeginn angeboten. Für von der Ley erzielen diese Fortbildungen jedoch nicht den gewünschten Erfolg:

„Und die Lehrerfortbildungen, die natürlich auch in großem Umfang betrieben worden sind, die haben keine Kompetenzen bei den Lehrern geschaffen, weil leider,[...] wir in Mali in einem System leben, das die Fortbildungen nicht als eine Stätte des Wissens oder Kompetenzerwerbs ansieht, sondern oftmals als eine Stätte, an der man sein Gehalt aufbessert“ (von der Ley).

Das Teilnehmen an diesen Fortbildungen wird von der Regierung extra vergütet. Hinzu kommt, dass die Gehälter für Fortbildungen mit weiteren Themenschwerpunkten stark variieren, je nachdem welche Organisation diese unterstützen. Die Bezuschussungen fallen sehr unterschiedlich aus, was zusätzlich zur Folge hat, dass Fortbildungen oftmals nicht nach Interesse oder Lernbedarf von den Teilnehmenden ausgesucht werden, sondern eher nach dem angebotenen Gehalt:

„Wenn du heute jemanden in der malischen Administration fragst, wie viel er verdient, dann sagt er/sie, mein Grundgehalt ist xy und dann habe ich durch Ausbildung noch so und so viel im Monat zusätzlich. Und man geht dort hin, man schreibt sich ein in die Liste, man döst vor sich hin oder man geht auch weg, macht seine Erledigungen usw., man kommt zum Mittagessen wieder, weil bei den Fortbildungen werden die Leute auch verpflegt und so weiter. Das ist leider das, was in Europa als Korruption und

Vetternwirtschaft bezeichnet wird [...]. Und ich rege mich ständig darüber auf, aber die traditionellen Lehrerfortbildungen bringen überhaupt nichts. Das ist nur Geldverschwendung“ (von der Ley).

Alternativ wurde im Rahmen des PEB ein „aktives Fortbildungssystem für Lehrer“ entwickelt, in dem sich die Lehrer am Wochenende treffen, die Schulen in Arbeitsgruppen zusammengefasst werden, um bestimmte Fragestellungen zu bearbeiten, sich auszutauschen und selber fortzubilden. Die gastgebende Schule präsentiert eine Unterrichtsstunde. Außer einem Essensgeldzuschuss und den Transportkosten wird nichts bezahlt. Das Ganze findet nach von der Ley in enger Zusammenarbeit mit dem Dorf statt. Ihrer Meinung nach seien die Lehrer sehr befriedigt, weil endlich etwas auf ihre Anfrage hin passiere und ein Bedarf gedeckt werde bezüglich dessen, was im Unterricht gelehrt werden soll. Der Ansatz fördere bei den Lehrern, im Unterricht auf den Lernbedarf der Kinder zu achten, sie in den Mittelpunkt zu stellen.

Die von mir interviewten Lehrer thematisierten die verschiedenen Maßnahmen der angebotenen Fortbildungen nicht. Ein Lehrer aus Songho beklagte allerdings das für ihn „nicht immer gut empfundene Niveau“ der von der Regierung entwickelten dreistufigen Fortbildung und forderte mehr Möglichkeiten, sich in den Methoden der P.C. weiterzubilden. Hier zeigt sich für mich, dass einige Lehrer sehr wohl an den Inhalten der Fortbildungen bezüglich der P.C. interessiert sind und Wert auf eine methodische Weiterbildung legen.

Der in Kapitel 5.1. vorgestellte Film „*Aprendre par soi même*“ von Rainer Schwenzfeier, der teilweise im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer gezeigt wird, ist meiner Meinung nach ein gutes Beispiel, wie Materialien für Fortbildungen sinnvoll eingesetzt werden können. Zunächst macht er die einzelnen didaktischen Methoden der P.C. durch seine Visualität klar verständlich. Die Lehrer bekommen einen reellen Eindruck, wie die Methoden funktionieren und wie sie sie in der Praxis anwenden können. Außerdem können durch Videos in besonderem Maße Eltern oder Gemeindemitglieder angesprochen werden, die sich für Schulplanungen engagieren und Verantwortung übernehmen wollen, die aber selbst nicht lesen und schreiben können. Videomaterial ist relativ günstig, und wenn es auch nicht in jedem Dorf eine Stromversorgung gibt, steht doch oftmals zumindest ein Generator zur Verfügung.

Fortbildungen sind von großer Wichtigkeit, um Lehrern und Eltern das Konzept der P.C. näher zu bringen und Akzeptanz zu schaffen. Der Fakt, dass Lehrer nach drei

Wochen Fortbildung mit vollkommen neuen didaktischen Methoden in der Praxis konfrontiert sind und diese ohne hinreichendes Material anzuwenden haben, ist meiner Meinung nach einer der Hauptgründe für die von allen Akteuren angedeutete „Überforderung“ von Lehrern und Schülern. Größere Unterstützung und Aufklärung von Seiten der Regierung könnte hier auf lange Sicht Lösungsmöglichkeiten schaffen.

12. Topoi: Entwicklungshilfe

In diesem Teil der Arbeit möchte ich an konkreten Beispielen die unterschiedlichen Top-down und Bottom-up Strategien verschiedener administrativen Ebenen bezüglich der Umsetzung von neuen Entwicklungskonzepten und den in Mali stattfindenden Dezentralisierungsprozessen beleuchten. Außerdem möchte ich mögliche Probleme der neuen Entwicklungszusammenarbeitstendenzen kurz anreißen und die Meinungen der befragten Akteure dazu wiedergeben.

12.1. Top Down und Bottom-up in der Umsetzung von PEB und Ministerium mit der Basis

„Experts began to accept the poor themselves - particularly the rural poor- had to participate actively in the programs if these were to have a reasonable margin of success. It was a question of ‚putting people first‘” (Herzfeld, 2001, 156).

Herzfeld beschreibt in diesem Zitat den stattgefundenen Paradigmenwechsel der 70iger Jahre in der Entwicklungspolitik, der zum Ziel hatte, die kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung in den Mittelpunkt zu stellen. Wie in dem theoretischen Teil meiner Arbeit bereits angedeutet, folgt das „Projet Education de Base“ mit dem favorisierten didaktischem Konzept der P.C. den neueren Modellen von Entwicklungszusammenarbeit, in dem sich moderne entwicklungspolitische Maßnahmen wie das Anwenden von Bottom-up-Strategien wieder finden. Der sichtbare Erfolg des Projektes PEB wurde mir von vielen der Befragten, sowohl von Entwicklungsexperten, dem Ministerium, wie auch von Lehrern vor Ort, mit der Übernahme der zuvor regional erprobten Konzepte des Projektes in die nationalen politischen Strategien Malis begründet. Parallel dazu gewann der begonnene

Dezentalisierungsprozess innerhalb der malischen Administration zunehmend an Bedeutung.

Das malische Bildungssystem, welches zunächst durch die neue Staatsbildung sehr zentralistisch ausgerichtet war und zusätzlich aufgrund seiner kolonialen Vergangenheit, streng hierarchisch strukturiert, sieht sich, im Zuge der Dezentalisierungsbestrebungen und andauernden Bildungsreformen, großen Umwälzungen gegenübergestellt. Ramseger nennt in diesem Zusammenhang die Herausforderungen, die das Projektteam sowie die Kooperationspartner bewältigen mussten und setzt diese mit einer „kleinen Kulturrevolution“ gleich:

„Um die Aktivitäten des Projektteams und der einheimischen Kooperationspartner angemessen würdigen zu können, muss man sich die enormen Umwälzungen vor Augen führen, die mit der Gleichzeitigkeit der Ausdehnung der Schulbildung in einem Land mit sehr geringen finanziellen Möglichkeiten, einer Reform der Methoden und einer allgemeinen Verwaltungsreform einhergehen. In der Addition der Veränderungen kommt das einer ‚kleinen Kulturrevolution‘ oder wenigstens einer großen nationalen Bildungskampagne gleich“ (Ramseger, 2003,25).

Ich schließe mich Herrn Ramseger insofern an, dass die sich vollziehenden und weiter geplanten Veränderungen und Übergänge unter den gegebenen Bedingungen ein Ausmaß haben, welches schwer vorzustellen ist und vormals eingeübte Handlungsmuster radikal in Frage stellt. Von einer „Kulturrevolution“ zu sprechen, halte ich für eine überspitzte Formulierung, aber sicherlich ist der sich vollziehende Reformprozess als eine „große nationale Bildungskampagne“ zu bezeichnen. Als eine „Kulturrevolution“, wenn man von solch einer sprechen kann, würde ich eher die Einführung der Schriftsprache in Mali im Allgemeinen und die Verschriftung der lokalen Sprachen im Besonderen bezeichnen.

Des Weiteren werden - wie sich schon jetzt zeigt - die geplanten Reformen in Mali, mit den damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, nicht von heute auf morgen erfolgen. Es wird meiner Meinung nach viel Zeit brauchen, bis ein Umdenken auf den verschiedensten administrativen Ebenen stattgefunden hat, die jeweiligen Reformrichtlinien alle Gemeinden und Dörfer erreicht haben und sich folglich andere Handlungsmuster durchsetzen.

Ramseger stellt in seiner Studie die Umkehrung von Entwicklungsstrategien, wie auch Herzfeld sie thematisiert, in den Blickpunkt:

„Insbesondere die Umkehrungen der Entwicklungsstrategien von der Top-down-Herrschaft kolonialer Provenienz zu modernen Bottom-up-Strategien

unter Beteiligung aller Betroffenen stellt eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar“ (Ramseger, 2003, 25).

Er nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel, dass es bis vor kurzem in den Gemeinden Malis durchaus üblich war, dass Schulräte nur kurz in die Schulen kamen, die Situation erfassten und dann autoritär Anweisungen gaben, wie Unterricht und Schulleitung zu organisieren seien. Heute werde von ihnen erwartet, dass sie sich auf dialogische Formen der Schulbegleitung einlassen und die Mitarbeiter der Schulen in den Prozess der Schulentwicklung mit einbeziehen. Dass es einigen Schulräten noch schwer falle, ihre Mitarbeiter als wertvolle Ideengeber zu sehen und nicht allein als Untergebene, gibt er zu bedenken. Moderne Bottom-up-Strategien, die sich auch in großem Maße im Konzept der *pédagogie convergente* finden, bedeuten für alle beteiligten Akteure auf den verschiedensten administrativen Ebenen ein Umdenken und das Infragestellen bewährter Handlungsmaxime.

Parallel zu den Dezentralisierungsbestrebungen der malischen Regierung etabliert sich zunehmend eine entwicklungspolitische Regierungsberatung auf nationaler Ebene, die unter anderem zum Ziel hat, ein gleichberechtigteres Verhältnis zwischen den Regierungen und den Gebern bzw. den entsandten Entwicklungsexperten zu erreichen. Der Anspruch auf „Gleichberechtigung“ birgt für mich jedoch einen großen Widerspruch in sich. Dieser bezieht sich vor allem auf die praktische Umsetzung von regional entwickelten Konzepten, wie beispielsweise der P.C. und den Akteuren, die sie vor Ort umsetzen. Das Bildungsministerium spricht in Bezug auf zukünftige Entwicklungshilfe von mehr Gleichberechtigung zwischen den Partnern, handelt aber in Bezug auf ihre Basis, nämlich den Schulen vor Ort, meiner Meinung nach nicht immer getreu den als positiv befundenen Bottom-up-Strategien. Wie Zono im Interview darstellt, werden die Schulen, die mit dem Konzept der P.C. arbeiten sollen, von den zuständigen CAP's aufgrund der bereits vorgestellten Kriterien in Kapitel 8.1. ausgewählt und verpflichtet, mit dieser Methodik zu arbeiten. Lehrer, die an diesen Schule lehren, sind somit gezwungen, selbst wenn sie vorher zehn Jahre lang klassisch unterrichtet haben, innerhalb kürzester Zeit sich die neue Methodik anzueignen und anzuwenden. Die dreiwöchige Fortbildung des Ministeriums ist die einzige Unterstützung für die Lehrer auf dem Weg zu einem völlig anders gestalteten Unterrichtskonzept. Wenn das malische Bildungsministerium, seinen proklamierten Zielen folgend, zukünftig mehr und mehr Schulen auf die neu entwickelten Schulcurricula umstellen sollte, wird somit zwangsläufig der Anteil an Lehrern, die

nicht freiwillig mit den Methoden der P.C. arbeiten, prozentual ansteigen. Lehrer, die dem neuen Konzept bis dato kritisch gegenüber eingestellt waren, hatten in der regionalen Erprobungsphase der P.C. das Recht, einen Antrag auf Versetzung zu stellen. Aber mit Umsetzung des neuen Curriculums wird diese Möglichkeit der Lehrkräfte wahrscheinlich in Zukunft obsolet werden. In diesem Falle finden sich also nach wie vor klassische Top-Down-Vorgänge in den Handlungsmaximen des Bildungsministeriums, die mit den favorisierten Konzepten von Bottom-up im Widerspruch stehen und für das Engagement der Lehrer vor Ort nicht unbedingt förderlich sind.

Die Grenze zwischen „Wählen“ und „Müssen“ innerhalb administrativer Vorgänge scheint nach meinen Beobachtungen vor Ort nicht immer eindeutig definiert: Ein Lehrer sagte mir beispielsweise, dass er sich für das Konzept der P.C. von sich aus interessiert, im CAP nachgefragt hätte und somit als einer der Ersten eine Fortbildung erhielt. Interesse der Lehrer an dem pädagogischen Konzept wird also durchaus ernst genommen und gefördert. Der frühere Direktor von Djigibombo, der vor einem Jahr nach Songho versetzt wurde, hatte nach seinen Aussagen weniger Wahlmöglichkeiten. Eine ganze Delegation von Eltern aus Djigibombo suchte damals das CAP auf und forderte dort das Bleiben des Direktors, allerdings ohne sichtbaren Erfolg: Er wurde versetzt.

Zono in der Funktion des stellvertretenden Projektleiters deutet an, dass er bei seinen Besuchen der Schulen vor Ort einige Lehrer kennen lernte, die keine Fortbildung in der P.C. erhalten wollten. Manche Gründe dafür scheinen durchaus verständlich:

„Ich kenne viele, die das nicht wollen. Und einige mit guten Gründen. Ich habe einen Lehrer in Tenenkou gekannt, der war zwei Jahre vor der Rente. Ja, und er sagte mir, das ist ein Verlust in mich zu investieren. In zwei Jahren gehe ich weg. Er sagt, er ist auch müde, warum steckt man so viel Geld in einen älteren Mann wie mich? Außerdem sagt er, dass ein Umdenken für ihn nicht einfach ist“ (Zono).

Aber Zono nennt auch andere Beispiele, in denen Lehrer den Methoden der P.C. zu Anfang sehr skeptisch gegenüber eingestellt waren und die durch die Anwendung in der Praxis nach und nach von dem Konzept überzeugt wurden und heute aktive Vertreter des Unterrichtsmodells darstellen.

„Beratung und Beeinflussung liegen nah beieinander“ (Buchholz), bemerkt Buchholz in seinem Interview, als ich ihn zu der Geberrolle von Entwicklungsorganisation befrage. Ähnlich wie sich das Bildungsministerium von Mali in einigen Punkten gegenüber seiner Basis verhält, widersprechen sich oftmals auch die propagierten

Bottom-up-Strategien mit den Realitäten entwicklungspolitischer Interessen. Die hier folgenden skizzierten Beispiele sollen nicht dazu dienen zu zeigen, wer jeweils mit seinen Argumenten im Recht sein könnte. Ich möchte hier nur bestehende Machtverhältnisse verdeutlichen. Ein Beispiel für wenig Mitbestimmung zeigt sich für mich bei der Durchsetzung der GTZ zu Beginn des Projektes bezüglich der Standortwahl für die Durchführung. Obwohl sich die Malier gegen den Beginn mit muttersprachlichem Unterricht im Dogonland aussprachen, da die Sprache mit den vielen Dialekten nicht standardisiert ist, wurde das Projekt in der 5. Region begonnen. Auch wenn sich das Projekt mit seinen Strategien von einem heutigen Standpunkt aus gesehen in dieser Region bewährte, so hat es die anfängliche Zusammenarbeit zwischen den Projektmitarbeitern und der Regierung doch maßgeblich erschwert (von der Ley, Zono). Weiterhin wurde mir von Buchholz und Projektmitarbeitern berichtet, dass die Meinungen zum Konzept der P.C. innerhalb des Bildungsministeriums weit auseinander gehen, obwohl mir das von Konandji, dem Chef Division Curricula nicht bestätigt wurde. Der Bildungsminister spricht sich nach Aussagen der Deutschen zwar für einen bilingualen Unterricht aus, ist aber der P.C. gegenüber sehr kritisch eingestellt. Die modernen Unterrichtsmethoden stellten seiner Meinung nach für die Lehrer eine Überforderung dar. Auch hier zeigt sich der gewichtige Einfluss der Entwicklungsorganisationen, denn das Konzept der P.C. wurde in das Schulcurriculum in verifizierter Form aufgenommen. Die Malier bestehen hierin auf Unterricht in der Muttersprache bis zum zweiten Schuljahr und das Hinzunehmen von Französisch im zweiten Schuljahr. Zono spricht sich dagegen für einen früheren Beginn mit Französisch aus. Nach seinen Aussagen ist in diesem Falle das so genannte „Geber- Nehmer- Ziehen“ noch im Gange.

Escobar, der die westlich geprägte Repräsentation von Entwicklungshilfe dekonstruiert, spricht im Zusammenhang der Geschichte der Entwicklungspolitik von einem Status von Gewissheit, den „Development“ mittlerweile erreicht hat und dem selbst Kritiker wenig entgegensetzen können. Er nennt diesen Status „*colonization of reality*“:

„[...] one could criticize a given approach and propose modifications or improvements accordingly, but the development itself, and the need for it, could not be doubted. Development had achieved the status of certainty in the social imaginary” (Escobar, 1995, 5).

Der Fakt, dass westliche Entwicklungsorganisationen gleichzeitig Geldgeber oder mit solchen eng verbunden sind und somit eine unumstößliche Machtposition gegenüber

den Partnern besitzen, ist nicht zu leugnen. Dass deutsche Entwicklungsexperten beraten, europäische Modelle in Mali angewendet werden, wenn auch in Absprache mit den Partnern, wurde von keinem der befragten Akteure kritisch beurteilt oder überhaupt thematisiert. In diesem Fall scheint mir der „Status von Gewissheit“, den Escobar problematisiert, durchaus zuzutreffen. Das neue Schulcurriculum sehe ich aber als einen ersten Schritt hin zu einer beginnenden Emanzipierung von rein westlichen Modellen. Hier wurden durch zuvor regional erprobte Konzepte, den herausgearbeiteten Stärken und Schwächen einer europäischen Methodik, innovative Muster entwickelt, die mit spezifischen, malischen Bedingungen verknüpft wurden. Wambachs sehr hoch eingeschätztes Konzept wurde überdacht und verändert, obwohl er in seinem Buch immer wieder deutlich macht, die P.C. solle entweder ganz in seinem Sinne oder gar nicht angewendet werden. Eine Schule, in der Kinder lesen und schreiben lernen, unabhängig von der angewandten Didaktik, folgt einem vormals europäischen Gedanken. Seit der Kolonialzeit mit der Implementierung der ersten Schulen nach französischem Muster, über die Erprobung unterschiedlicher Unterrichtsmodelle innerhalb der jungen Republik Malis, zeigt mir, dass ein großer Wunsch vorhanden ist, heute eigene Ansätze zu entwickeln, die sich über nationale oder ethnische Grenzen hinwegbewegen. Auch wenn in der Geschichte des malischen Schulsystems der Komplex „Development“ nicht wegzudenken ist, gehen die Tendenzen der malischen Regierung dahin, eigene Wege und Lösungen zu finden. Zukünftige Aufgabe wird sein, die proklamierten Ziele konsequent und Schritt für Schritt in die Tat umzusetzen. Alle Beteiligten werden an einem Strang ziehen müssen, wenn die geplante Bildungskampagne langfristig zu einem Erfolg werden soll.

Während meiner Forschung zeigte sich, dass der unmittelbare Erfolg von Entwicklungshilfeprojekten wie dem PEB in großem Maße auch mit der Fähigkeit der Projektmitarbeiter verbunden zu sein scheint, mit der lokalen Bevölkerung in Kontakt zu treten und mit ihr eine positive Beziehung aufzubauen. Die „*Nähe zum Terrain*“ der Mitarbeiter des PEB wurde von allen Befragten besonders hervorgehoben und als sehr positiv bewertet. Konandji, der als Vertreter des Bildungsministeriums in meinen Interviews die nationale Ebene repräsentierte, hebt die Zusammenarbeit des Projektes „*dans toutes les affaires*“ als „*exzellent*“ hervor. In allen Instanzen wären sie vertreten gewesen, sei es in den CAP's, oder bei der Entwicklung von PISE. Viele der

interviewten Lehrer kannten Inge von der Ley und Abdoulaye Zono persönlich durch ihre Visitationen in Schulen und dem früheren Hauptsitz des PEB- Büros in Bandiagara. Inge von der Ley erzählt, dass sie sich zu Anfang des Projekts bemüht habe, alle betreuten Schulen persönlich kennen zulernen. Sie arbeitete mit den Direktoren des CAP's zusammen und bot teilweise selbst Fortbildungen für die Schulräte an. Durch die Ausweitung des Interventionsgebietes und die große Zunahme an Schulen sowie durch die Koordination vieler Aufgaben auf der nationalen Ebene war das in den letzten drei Jahren nicht mehr in dem Maße möglich. Zono bestätigt diese Aussagen:

„Ich meine, jeder weiß, wir haben viel in der Region Mopti gemacht, wir haben viel entwickelt und fachlich wissen wir auch worum es geht und auch auf dem Terrain wissen wir auch wie das läuft, ja. Das ist ein großer Unterschied zu einigen Partnern die nur die Berichte vom Ministerium kennen. Wir kennen das wirklich in vivo. Nicht nur in vitro aber in vivo. Ja, ja das ist ein großer Unterschied“ (Zono).

12.2. Meinungen zu neuen Entwicklungszusammenarbeitstendenzen

Innerhalb des Projektes „Projet Education de Base“ bildet heute nationale Regierungsberatung auf politischer Ebene einen immer größeren Schwerpunkt, wie auch in der gesamten aktuellen Entwicklungspolitik, während sich regionale Komponenten zunehmend mehr in den Hintergrund schieben.

Diese neueren Tendenzen in der Entwicklungspolitik sollen zusätzlich zu einer Verschiebung der finanziellen Hilfe führen. Die Empfängerländer erhoffen sich zukünftig ein größeres Maß an Selbstbestimmung durch eine gezielte Budgethilfe. So hat, im Rahmen der zweiten Etappe des Programmes PISE von 2006 bis 2008, das malische Bildungsministerium die Geberländer um eine Budgethilfe (Appui budgétaire sectoriel, ABS) gebeten. Diese Budgethilfe wurde aber nur von einigen Gebern bewilligt. In Mali sind das Kanada, Belgien, Holland, Frankreich (AFD) und die Weltbank. Andere Geber wie UNICEF, UNESCO, UNDP, US-AID, GTZ/ECO und die Afrikanische Entwicklungsbank wollen weiterhin dem Projektsansatz folgen. PISE II, die zweite Etappe des Bildungsförderungsprogrammes Malis, welches zurzeit in Ausarbeitung ist, wird somit aus einem gemischten Finanzierungsmodus bestehen. Budgethilfe wird im « Préparation de l'Appui Budgétaire sectoriel pour les Secteurs de la Santé, du Développement Social et de l'Education dans le Cadre du CSLP du

Mali, van der Linde, Erasmus Universität Rotterdam, 2005 » folgendermaßen definiert:

« Appui budgétaire est un transfert des fonds au Trésor comme contribution au financement des dépenses inscrites au budget de l'Etat. Ainsi, l'appui budgétaire devient partie intégrante des ressources propres de l'état et n'est plus identifiable comme une ressource à part. Par conséquent l'utilisation des fonds de l'appui budgétaire est (i) non-ciblée, et (ii) soumis aux procédures normales de la gestion financière de l'Etat (programmation, budgétisation, exécution, contrôle, audit, etc.) comme toutes les ressources propres de l'Etat »⁵⁹ (van der Linde, 2005, 4).

Die GTZ-Mitarbeiter in Bamako mit denen ich sprach, stehen der Entwicklung weg vom regionalen Ansatz hin zu einer Budget-Hilfe eher skeptisch gegenüber. Dr. Wilfried Hoffer, der damalige Leiter des GTZ-Büros in Bamako⁶⁰ hält die Möglichkeiten der aktuellen entwicklungspolitischen Tendenzen für überschätzt:

„Sehr schwierig ist es, den Erfolg bei diesen ganzen Beratungsprojekten auf Regierungsebene einzuschätzen. Also, da denke ich überschätzt auch die GTZ die Möglichkeiten. Und die Tendenz, dass die GTZ politischer wird, also mehr Beratung auf nationaler Ebene macht, halte ich insofern für problematisch, als dass unsere Stärke eigentlich davon herrührt, dass wir auf allen Ebenen tätig sind. Also die Kenntnis von allen Ebenen haben und das dann eben auch auf nationaler Ebene einbringen können - und umgekehrt- es zurückfließen lassen können“ (Hoffer).

Er befürchtet, dass die GTZ durch das Zurückschrauben eines regionalen Ansatzes und durch das ausschließliche Setzen auf eine politische Beratung ihre Vorteile gegenüber anderen Kooperationen verliert:

„[...] aber was wichtig ist, dass die GTZ weiterhin weiß, was regional oder lokal passiert. Wenn sie dieses Wissen verliert, dann hat sie gegenüber anderen eigentlich keinen erkennbaren Vorteil mehr. Und nachdem die GTZ ja in zunehmenden Maße gezwungen ist sich zu verkaufen, das heißt Aufträge zu suchen außerhalb des BMZ, und zwar nicht nur bei anderen Ministerien, sondern auch bei den Gebern, besteht ihre Stärke eben in ihrer bestimmten Kompetenz auf verschiedenen Ebenen, und wenn sie die verliert, dann verliert sie eben auch die Möglichkeit, sich da Aufträge zu verschaffen. Also von daher, das sind Tendenzen, die sich auch wieder ändern, aber im Moment halte ich die Tendenz für problematisch“ (ebd).

⁵⁹ Deutsche Übersetzung: [...]ist ein Transfer zwischen Staatskassen. Sie wird in den Etat des Partnerlandes integriert und ist nicht mehr als eine von außen dargebrachte Ressource erkennbar. Sie ist nicht ziel gerichtet, wird vom Staat verwaltet und unterliegt den üblichen staatlichen Kontrollen.

⁶⁰ Herr Hoffer stand zwei Monate vor seiner Pensionierung, als ich ihn interviewte.

Die zunehmende Regierungsberatung, auf die GTZ und andere Organisationen setzen und die mit der Hoffnung verknüpft ist, verstärkt auf politischer Ebene Einfluss nehmen zu können, hält er für unwahrscheinlich:

„[Es] bestehen Illusionen über die Wirksamkeit der Einflussnahme auf politischer Ebene. Ich würde im Zweifel sagen, die Partner lassen sich da nicht reinreden. Ist klar, wenn man ihnen Instrumente anbieten kann, wo sie merken das ist einfach praktisch, das ist wirksam, übernehmen sie die unter Umständen, aber zu meinen man könnte jetzt auf die großen politischen Strategien Einfluss nehmen halte ich für illusorisch“ (ebd).

Hoffer macht weiterhin in seinem Interview deutlich, dass er die Erfahrung gemacht hätte, dass Entwicklungsprojekte sich an die Geschwindigkeit der Partner anpassen müssten und nicht umgekehrt, wenn die darin vorgeschlagenen Konzepte langfristig in die nationalen Planungen übernommen werden sollten. Sie würden sonst Gefahr laufen, den Partner hinter sich herzuziehen oder neben sich her laufen zu lassen. Es würde der Eindruck entstehen, *„[...] das ist ein deutsches Projekt, wenn sie es unbedingt wollen, machen wir es halt, es sich aber selber nicht aktiv aneignen“ (ebd).* Des Weiteren hänge der Erfolg von Projekten davon ab, inwieweit sie mit den Zielgruppen, d.h. mit der Bevölkerung zusammenarbeiten würden. Wenn die Bevölkerung direkt von einem Projekt profitiert, sind seiner Meinung nach die Chancen einer Weiterführung erprobter Ansätze, auch wenn sich der Geber zu einem späteren Zeitpunkt verabschiedet, sehr viel größer.

Als besonderen Erfolg des Projektes PEB sieht er die Elternmobilisierung und die Sensibilisierung für die Mädchenerziehung:

„Das ist auch insbesondere der Herangehensweise des Projektes zu verdanken, dass durch die Mobilisierung der Eltern es gelungen ist, gerade was die Schulerziehung von Mädchen angeht, da sozusagen die Bereitschaft zu stärken. Das ist, denke ich, ein wichtiger Erfolg des Projektes“ (ebd.).

Ich fand in Hoffers Aussagen meine Beobachtungen bestätigt, dass das Miteinbeziehen und die Kommunikation mit der lokalen Bevölkerung unmittelbare Auswirkungen auf den nachhaltigen Erfolg eines Projektes zeigen. Anhand meiner Gespräche mit Frau von der Ley zeigte sich, dass sie diesen Ansatz in den letzten Jahren in ihrer Rolle als nationale Regierungsberaterin in Bamako nicht in dem Maße weiter verfolgen konnte wie in den Zeiten, als das PEB noch als regionales Projekt arbeitete⁶¹. Somit steigt das Risiko, den Kontakt zur Basis, bzw. dem was die Basis, in

⁶¹ Trotz der zunehmenden Verpflichtungen auf nationaler Ebene bemühten sich die Projektmitarbeiter nicht den persönlichen Bezug zu den betreuenden Schulen zu verlieren. Ich begleitete beispielsweise

diesem Falle Lehrer, Schüler, Kinder, in der Praxis denkt und tut, zu verlieren. Diawara misst ebenfalls der Miteinbeziehung von "lokalem Wissen" und damit der Bevölkerung große Bedeutung bei: *"(...)it is only through contact with local knowledge that they [Development Experts, Social Scientists] can acquire the insights which are today of prime importance for the questions of development politics"* (Diawara, 2000, 366).

Buchholz von ECO-Consulting macht in seinem Interview auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die ein Dezentralisierungsprozess, wie er in Mali zurzeit stattfindet, mit sich bringt. Die Tendenz, mehr Investitionspläne von Seiten der Geber her zu offerieren, soll - in der Theorie - zu einer größeren Übernahme von Verantwortung der Partner führen. Auch die Lehrer sollen im Zuge der Dezentralisierung mehr Verantwortung innerhalb der Schulplanung- und Verwaltung übernehmen. Er sieht die Gefahr, dass die Menschen, die in der Praxis mit den Reformen umgehen, zukünftig ohne ausreichende Unterstützung, die gewaltigen Prozesse der Veränderungen im malischen Bildungssystem tragen müssen und Verantwortungen auf den verschiedenen administrativen Ebenen hin und her geschoben werden: *„Das ist zu sehr das Münchhausen-Prinzip, d.h. sich mit dem eigenem Schopf aus dem Sumpf ziehen“* (Buchholz).

Prof. Bierschenk sieht die aktuellen Tendenzen in der Entwicklungspolitik ebenfalls kritisch. In einem Zeitungsartikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 15.11.05 deutet er an, dass der Niedergang von Administrationen und die Korruption im Bildungssektor von einer Entwicklungshilfe begünstigt werden, die hauptsächlich auf finanzielle Hilfe und nicht auf einen Projektansatz setzt.

Entwicklungshilfeprojekte stehen in einem komplexen Wechselspiel unterschiedlicher Interessen. Budgethilfe birgt Chancen für die Partnerländer, eigenständig zu bestimmen, wo finanzielle Mittel eingesetzt werden sollen. Weiterhin könnten mit dem Ansatz Kosten - auch innerhalb deutschen Staatsapparates - zukünftig minimiert werden. Ob das aber ein Garant dafür ist, dass die lokale Bevölkerung von solch einer Hilfe in Zukunft profitiert, scheint mir fraglich. Nationale Beratung bewegt sich ausschließlich auf höchsten Regierungsebenen, von Bottom-up-Strategien hin zur Basis kann in diesem Fall nicht mehr die Rede sein.

Inge von der Ley während meines ersten Aufenthaltes in Mali auf einer dreitägigen Exkursion entlang des Nigers auf einer Pinasse, um Dörfer, die in bestimmten Jahreszeiten nur über Wasser erreichbar sind und die gerade Schulen bauen oder das gerade getan haben, zu besuchen.

13. Überzeugung, Unterstützung und “La joie d’apprendre“

“Notwithstanding the rhetoric of aid advocates [...], the world’s poor do not have to wait passively for the west to save them - and they are not waiting” (Easterly, 2005, 3).

Dass die betroffenen Menschen in Ländern wie in Mali nicht passiv auf die Rettung aus dem Westen warten, hoffe ich mit der hier vorliegenden Studie zeigen zu können. Während meiner Feldforschung in Bamako und im Dogonland begegnete mir vielmehr ein großes Engagement der Akteure in Bezug auf Schulplanung, Schulerhalt und Unterrichtsgestaltung. Der Wunsch nach Bildung lässt - um nur ein Beispiel zu nennen - Schulen in einzelnen Dörfern entstehen, die voll von Eltern getragen und verwaltet werden. Aber auch in den „écoles publiques“, die ich untersuchte, sind Eltern wie Lehrer stark in der Schulentwicklung engagiert.

Die von Entwicklungsorganisationen und Wissenschaftlern geführte Diskussion über die Erfolge oder Nicht-Erfolge in der Entwicklungspolitik bleiben oftmals ausschließlich bei den entwicklungspolitischen Konzepten und Strategien verhaftet, die in der Vergangenheit aus diversen Gründen nicht funktioniert haben und denen demnach wieder mit neuen Strategien begegnet werden muss. Chaos, Hunger, Aids und Korruption, das sind die pauschalisierenden Schlagwörter, mit denen die meisten Europäer heute den Kontinent Afrika unwillkürlich in Verbindung bringen. Escobar, mitführender Kopf in der internationalen kulturen- und sozialanthropologischen Entwicklungsdebatte bezeichnet die Geschichte der letzten 40 Jahre der Entwicklungshilfe als einen „Alptraum“ („*night mare*“).

Meine Feldforschung hat gezeigt, dass angewandte Konzepte wie das der „pédagogie convergente“, welches in einer Entwicklungszusammenarbeit zwischen Europäern und Maliern weiterentwickelt und erprobt worden ist, durchaus Potentiale bergen kann, positive Entwicklungen innerhalb spezifischer Kontexte auf den Wege zu bringen. Der Westen, der zu der Tendenz neigt, ausschließlich in den stattgefundenen Misserfolgen und Katastrophen in der Geschichte von Entwicklungshilfe der vergangenen Jahrzehnte zu verharren, würde meiner Meinung nach gut daran tun, ebenso seinen Blick auf die besser funktionierenden Institutionen und Konzepte in den betroffenen Ländern zu richten. Bierschenk spricht in diesem Zusammenhang von „*Inseln der Effizienz*“, Institutionen wie beispielsweise Schulen in Westafrika, die - trotz katastrophaler Arbeitsbedingungen - durch das Engagement von Lehrern

teilweise relativ gut funktionieren (FAZ, 15.11.05). Solche Leistungen werden in Europa leider nur selten wahrgenommen.

In diesem letzten Kapitel gehe ich auf meine aufgestellten Thesen ein und greife systematisch meine Forschungsfragen auf und gebe sie zusammenfassend wieder. Zum Ende gebe ich einen Rückblick auf die Studie und weise auf weitere Fragen hin, die sich durch meine Feldforschung herauskristallisiert haben.

13.1. Überzeugung und Unterstützung - Thesen

Ein Ziel dieser Studie war es, die unterschiedlichen Meinungen und Praxen zu dem angewandten und geförderten pädagogischen Konzept der „pédagogie convergente“ mittels der involvierten Akteure zu beleuchten: Zum einen die Argumente innerhalb des deutschen Projektes „Projet Education de Base“, der GTZ, der Consulting und auf der Ministeriumsebene Malis für das pädagogische Konzept, zum anderen die Argumente der Lehrer, die in der Praxis an zwei Schulen, die ich im Dogonland besuchte, arbeiten und die Schüler, die anhand des Konzeptes lernen. Eingefangen wurden Augenblicke der Schulrealität auf einer Mikroebene. Die Studie arbeitet mit einem Spektrum von Meinungen und „Statements“, die während zahlreicher Interviews und informeller Gespräche eingefangen wurden.

Die Thesen der Arbeit lauteten: Erstens, in der lokalen Umsetzung vor Ort und dem persönlichen Engagement der Lehrer entscheidet sich der Erfolg einer Unterrichtsmethodik wie die der „pédagogie convergente“. Dazu bedarf es der persönlichen Überzeugung, um die Methoden und Inhalte des pädagogischen Konzeptes positiv an andere weitervermitteln zu können. Zweitens, können sich Lehrer, Eltern und Schüler in der gleichzeitigen Umsetzung von neuen Verwaltungsstrukturen und einer modernen Unterrichtsdidaktik, die viel Eigenverantwortung und eine große Veränderung der Schüler- und Lehrerrollen voraussetzt, leicht überfordert fühlen, wenn sie in diesem Prozess nicht genügend Unterstützung erfahren.

Ich fand in Djigibombo und in Songho zwei Schulen vor, in denen die Lehrer einen für mich teilweise qualitativ sehr guten Unterricht mittels der P.C. gestalteten. Ihre Überzeugung für das pädagogische Konzept spiegelte sich in der praktischen Anwendung im Unterricht wider, in ihrem Engagement bei der Schulentwicklung und auch in Bezug auf die Überzeugungsarbeit bei den Eltern. Natürlich variierten in meinen Beobachtungen und Befragungen die Gründe für die Favorisierung des

pädagogischen Konzeptes individuell, wie auch politische Einstellungen und das persönliche Engagement. „*Lehrer sein ist eine Mission*“ sagte mir ein sehr engagierter Lehrer während eines Interviews. Ähnlich wie in Deutschland werden auch in Mali nicht alle Lehrer ihren Beruf als Lebensaufgabe und Mission begreifen. Aber bei allen Befragten zeigte sich ein großes Interesse, das Konzept der P.C. an den Schulen voranzubringen, bzw. das neue Schulcurriculum langfristig im malischen Schulsystem zu verankern. Die meisten Lehrkräfte berichteten bezüglich der bestehenden Probleme mit dem pädagogischen Konzept von den anfänglichen Widerständen der Eltern, die oftmals nicht den Sinn in einem bilingualen Unterricht und den aktiven Methoden für ihre Kinder sahen. Doch die Zeit hat gezeigt, dass die Schülerzahlen an den untersuchten P.C. Schulen seit deren Öffnung zunehmend steigen und dass die Eltern, die durch ein vormals kolonialistisch geprägtes System stark frankophon ausgerichtet waren, an ihren Kindern erfahren, wie durch das Lesen und Schreiben in der eigenen Sprache wichtige Kompetenzen für den Alltag und einer potentiellen Weiterbildung erworben werden und die französische Sprache als Zweitsprache ebenso erlernt wird. Nach Angaben der Befragten gibt es Eltern wie auch Lehrer, die kritisch der Methodik gegenüberstehen, und das aus sicherlich teilweise nachvollziehbaren Gründen. Ein Umdenken der Bevölkerung sowie die Verabschiedung eines seit dem Kolonialismus bestehendem klassischem Grundschulsystems wird nicht auf Knopfdruck von heute auf morgen erfolgen. Wenn bisherige Konzepte durch neue in Frage gestellt werden, führt das leicht zu einer Entwertung der alten Systeme. Dies scheint ein wichtiger Grund zu sein, warum neue Modelle, wie auch die P.C., nicht immer genügend Akzeptanz erfahren, vor allem wenn ein solcher Prozess nicht in ausreichendem Maße unterstützt wird. Das bestätigt auch Zono:

„Das heißt, man muss umgeschult werden, man muss begleitet werden und es ist ein langer Prozess. Aber mit der P.C. ist man gekommen und hat gesagt, OK., liebe Leute, was ihr bis jetzt gemacht habt ist gehört zum Müll, jetzt gibt es ein neues Konzept, das muss ab morgen in den Schulen laufen. Da sagen die Leute: Ich habe Schwierigkeiten, und auch wenn ich nicht verstehe darf nicht nachgefragt werden. Dann verstehe ich, wenn der sagt: Das stinkt mir“ (Zono).

Umschulung und Begleitung der Eltern und der Lehrer sind bei der Umgestaltung eines Schulsystems von einem solchem Umfang wie sie in Mali stattfindet, von großer Bedeutung. Die Gespräche mit den Akteuren zeigten, dass es hier noch nicht genügend Unterstützung für die Lehrer zu geben scheint, die schon jetzt mit der Methodik der P.C. arbeiten oder in Zukunft mit dem neuen Schulcurriculum arbeiten

sollen. Drei Wochen Fortbildung in den Methoden der P.C. und kaum vorhandenem didaktischen Material für die Lehrer, leisten einer Überforderung in einem sich komplett anders gestaltenden Unterrichtalltag Vorschub. Aber auch die Eltern, die das Konzept des bilingualen Unterrichts gepaart mit den aktiven Methoden noch nicht kennen, sollten meiner Meinung nach mehr Informationen an die Hand bekommen, um Vertrauen in die reformierten Schulen zu entwickeln. Dazu kann beispielsweise Videomaterial als nützliches Vehikel dienen, welches auch von Eltern, die nicht lesen und schreiben können, gut nachvollzogen werden kann. Das Problem der Überforderung von Lehrern perpetuiert sich massiver durch Administrationen, die den Eindruck erwecken, dass Schwierigkeiten bei der Umsetzung vor Ort nicht benannt werden dürfen, und dass die aktive Einforderung von Hilfe nicht erwünscht ist. Fortbildungen, in denen sich Lehrer gegenseitig austauschen, wie sie auch vom PEB teilweise initiiert wurden, könnten einen wertvollen Beitrag leisten, miteinander ins Gespräch zu kommen und praktische Schwierigkeiten zu thematisieren, die in den generalisierten Fortbildungen nicht bearbeitet werden. Denn abstrakte systemische Ansätze, wie sie von höheren Verwaltungsebenen bezüglich der Schulentwicklung oftmals forciert werden, treffen nicht immer die Bedürfnisse der Lehrkräfte, die mit mehrheitlich praktischen Problemen zu kämpfen haben. Dazu Ramseger:

„Die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer will zunächst viel pragmatischer im Unterricht ‚überleben‘. Er will, dass die Schülerinnen und Schüler was von ihm lernen, dass die Schülerinnen und Schüler beim Abschlusstest gut abschneiden, Ärger mit Eltern und Vorgesetzten vermeiden und hat ein Privatleben jenseits der Schule, das auch bewältigt werden muss“ (Ramseger, 2002, 28).

Um diese Motive mehr zu berücksichtigen, müsste verstärkt ein Dialog zwischen den verschiedenen administrativen Ebenen und den Akteuren an den Schulen gesucht werden.

Zusammenfassend ist zu sagen: Die komplexen Vorgänge und der damit einhergehende weitreichende gesellschaftliche Veränderungsprozess im Zuge der großen malischen Verwaltungs- und Bildungsreform werden viel Zeit in Anspruch nehmen. Auch wenn der gemeinsame Wille, die Reformen voranzubringen, bei den meisten Beteiligten spürbar ist, kann an der Basis nur durch viel Überzeugungsarbeit und Aufklärung die Grundlage geschaffen werden, Konzepte wie die P.C., beziehungsweise in Zukunft die neuen Schulcurricula, in der praktischen Umsetzung zu einem nachhaltigen Erfolg werden zu lassen. Die reine Implementierung von oben und eine Entwertung von vormals bestehenden Konzepten, werden den Prozess der

Umgestaltung eher erschweren als begünstigen und einer Überforderung Vorschub leisten. Selbständiges Lernen, die Kinder als aktive Unterrichtsgestalter, der Lehrer als Moderator und andere moderne Inhalte in der P.C., verlangen neue Verhaltensmuster, die erst von Lehrern und Schülern erlernt werden müssen. Es fragt sich, ob es Sinn macht, ein Mitbestimmungsrecht, die Mitgestaltung an Reformprozessen oder - noch weitergehend - die „eigene Konstruktion der Zukunft“, wie sie beispielsweise von den Kindern im neuen Schulcurriculum gefordert wird, von oben zu implementieren. Ein Gesellschaftssystem, das Kindern im häuslichen Bereich eine eher untergeordnete Stellung zuordnet, stößt hier auf einen gewaltigen Widerspruch. Von Entwicklungsorganisationen und dem Bildungsministerium propagierte Bottom-up-Strategien werden damit in der Realität teilweise ad absurdum geführt.

Hinzuzufügen ist in diesem Zusammenhang, dass auch die unterschiedlichen internationalen Entwicklungsorganisationen Gefahr laufen können, die angestrebten Reformen zu unterlaufen, zum einen durch das Schüren einer gegenseitigen Konkurrenz und zum anderen durch die Implementierung konterkarierender methodischer Ansätze.

13.2. Die Forschungsfragen

An diesem Punkt beantworte ich die Fragen meines Forschungsanliegens systematisch und in Kurzform.

Warum favorisieren die Projektmitarbeiter die P.C?

„Die P.C. hat einen Beitrag dazu geleistet, dass muttersprachlicher Unterricht in Mali kein Tabu mehr ist“ (Zono).

Die Projektmitarbeiter des PEB sind stolz auf das Erreichte. Das mittlerweile in die neuen Schulcurriculas aufgegangene pädagogische Konzept, welches sie innerhalb des Projektes in der 5. Region förderten und weiterentwickelten, hat ihrer Meinung nach, die Basis für einen fortschrittlichen handlungsorientierten Unterricht geschaffen. Der Beginn in der Muttersprache leistet für sie einen wichtigen Beitrag, Schulversagen an malischen Schulen zu minimieren. Die aktiven Methoden fördern zusätzlich die Motivation durch einen Kompetenzerwerb der Kinder, Wissen wird sich aktiv angeeignet und nicht passiv auswendig gelernt oder rezitiert. „Reproduktive Erziehung“ sieht Buchholz von ECO-Education als ein massives Entwicklungshindernis in afrikanischen Ländern. Konandji als Vertreter des

Ministeriums hebt den bilingualen Unterricht als wegweisend hervor. Die Kinder lernten sehr viel mehr in ihrer eigenen Sprache als im klassischen System, die nationalen Sprachen bekämen zusätzlich die Chance, sich weiterzuentwickeln. Die aktiven Methoden fördern zudem die Partizipation der Kinder, somit ist das Konzept, nach Konandji, der malischen Realität angepasst.

Wie erleben Schüler und Lehrer die Reformpädagogik?

« *Il ne faut plus prendre le bâton. Les enfants n'ont plus peur*⁶² » (Zitat Dolo aus dem Dokumentarfilm von R. Schwenzfeier⁶³).

Die Lehrer der zwei untersuchten Schulen stehen hinter dem Konzept der *pédagogie convergente* aus verschiedenen Gründen. Geschlossen empfinden sie das Konzept angepasster an die kulturelle Lebenswelt der Kinder, durch den Beginn in der Muttersprache wird der Einstieg in die Schule erleichtert, den Kindern die Angst im Unterricht genommen. Politische Aspekte spielen bei einigen Lehrern eine gewichtige Rolle, die Sprachenvielfalt in Mali bleibe erhalten und werde gefördert, außerdem leiste die P.C. durch das Anwenden der aktiven Methoden einen wichtigen Beitrag zu einer Demokratisierung der Schule und somit weiterführend zu einer Abgrenzung von kolonialen Traditionen. Die Miteinbeziehung und die aktive Mitarbeit der Schüler werden von ihnen als sehr produktiv wahrgenommen. Als Erfolg sehen alle Lehrer geschlossen die guten Abschlussexamina an den Schulen. Nach Aussagen der Befragten herrscht allerdings, sowohl bei einigen Lehrern, wie auch manchen Eltern noch massive Skepsis gegenüber dem neuen Konzept vor.

Die Kinder erlebte ich als aufgeschlossen und nicht verängstigt. Sie bestätigten mir, dass sie gerne in die Schule gehen. Das zeigte sich, außer in ihren Aussagen, vor allem in ihrem Verhalten bezüglich der Lehrer, die eine große Vorbildfunktion für sie einnehmen. Die Beobachtungen zeigten weiterhin, dass die Schule für die Kinder eine zusätzliche Funktion als Schutzraum einnimmt, in dem sie spielen und ruhen können.

Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung der Methode und wird sie gegebenenfalls von den Akteuren in der Praxis verändert?

Für die Projektmitarbeiter stellen sich die größten Probleme bei der Anwendung der P.C. in dem Übergang von der Nationalsprache zu der Zweitsprache Französisch. Weiter falle den Schülern das korrekte Lesen und Schreiben schwer, insbesondere

⁶²Deutsche Übersetzung: Man muss nicht mehr den Stock nehmen. Die Kinder haben keine Angst mehr.

⁶³ Siehe Kapitel 5: Die Vorstellung der *pédagogie convergente*

aufgrund von fehlendem Schriftgut im Alltag, der für einen Widererkennungseffekt sorgen würde. Außerdem wird die Überforderung von Lehrern und Schülern in Bezug auf ihre neuen Rollen im Unterricht genannt, die sie aufgrund des alten klassischen Systems noch nicht verinnerlicht haben. Konandji sieht hauptsächlich Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzeptes aufgrund der noch jungen Verschriftung der nationalen Sprachen und der unterschiedlichen Dialekte.

Die meisten der befragten Lehrer nennen als Probleme in Bezug auf die Umsetzung der Methodik den Übergang zu der Zweitsprache Französisch; bis zur sechsten Klasse gelingt es nicht, beide Sprachen schriftlich und mündlich auf den gleichen Level zu bringen. Weiterhin wird die fehlende Überzeugung mancher Eltern genannt. Das Konzept stellt ihrer Meinung nach höhere Ansprüche an Lehrer und Kinder, für den Unterricht müsse mehr vorbereitet werden, da im gleichen Zeitraum zwei Sprachen lesen und schreiben gelernt werden. Materialmangel stellt ein weiteres gewichtiges Problem dar (siehe Seite 110).

In den Unterrichtsbeobachtungen, wie in den Gesprächen zeigte sich, dass das Konzept der P.C. nach Wambach weitreichend übernommen wurde. Ich fand alle von Wambach entwickelten didaktischen Methoden im Unterricht beider Schulen wieder. Beeinflusst wird sie durch die Schüler, die in großem Maße das Tempo der Durchnahme, wie auch teilweise die Inhalte des Lernstoffes lenken, sowie durch die Lehrer, die eigene Lehrmaterialien herstellen und anpassen.

Wie wird mit praktischen Problemen, wie Materialien- oder Lehrermangel und Fortbildungen umgegangen?

Ich erlebte während meiner Feldforschung einen kreativen Umgang mit den wenigen zur Verfügung stehenden Materialien. Die Wände der Schulen waren mit großen Blättern zu verschiedenen Fragestellungen plakatiert, die Unterrichtsinhalte wurden fast gänzlich an der Tafel niedergeschrieben. In der ersten Klasse arbeiteten die Schüler mit kleinen Tafeln, die sie beschrieben, die Größeren besaßen meistens ein Schulheft. Schulbücher fand ich an den besuchten Schulen nur wenig vor, im Schnitt gab es zwei bis drei Bücher für alle Fächer zusammen pro Klasse. Das Ziel der malischen Regierung, dass zwei Kinder sich ein Schulbuch teilen sollen, ist im Falle der untersuchten Schulen noch lange nicht erreicht. Eine „Boîte au images“ fand ich an beiden Schulen vor, die Lehrer zeichneten dafür selbständig Bildergeschichten, die sie dann gemeinsam mit den Schülern auf Dogon oder Französisch erarbeiteten und teilweise in Rollenspielen nachspielten. Solch eigenständige Materialherstellung, die

die Kinder durchaus mit einbeziehen kann, stellte sich als auf zwei Ebenen als sehr konstruktiv heraus: Die Materialien werden der realen Lebenswelt der Schüler angepasst und durch die Herstellung findet gleichzeitig ein aktiver Lernprozess statt. An diesem Beispiel zeigt sich für mich deutlich, dass die Akteure nicht passiv auf die Hilfe aus anderen Töpfen warten, sondern aktiv mit der bestehenden Situation umgehen.

Spezielle didaktische Materialien zu den Methoden der P.C. für die Lehrer scheinen nicht in ausreichender Quantität vorhanden zu sein. So ist die drei Wochen dauernde Fortbildung der Regierung fast die einzige Unterstützung, die ein Lehrer für die Anwendung des neuen didaktischen Modells erhält. Diese Fortbildungen wurden von einem Lehrer als nicht ausreichend und nicht immer auf einem guten Niveau beschrieben. Angesichts der Materialknappheit und den kurzen Fortbildungen ist es nicht verwunderlich, wenn Lehrer sich leicht mit der Methodik der P.C. alleingelassen und überfordert fühlen.

Der Mangel an gut ausgebildeten Lehrern ist ein gewichtiges Problem in Mali. Geld dafür ist nicht ausreichend vorhanden, aber auch die vergangene Entwicklungspolitik, die in den 80iger Jahren mit Mali einen Kontrakt abschloss, in dem der Staatsapparat drastisch verschlankt werden musste, ist dafür verantwortlich zu machen. Seit den letzten Jahren versucht die Regierung diesem Mangel mit dem Einstellen von Lehrkräften (contractuels), die eine Kurzeitusbildung genossen haben, beizukommen, aber das Problem ist noch lange nicht gelöst.

Inwieweit werden die Akteure in die Planung und Umsetzung des Konzeptes miteinbezogen? Wenn, ja, welche Akteure sind aktiv beteiligt und welche nicht? Wo findet eine gleichberechtigte Beratung statt und wo finden sich Top-Down-Vorgänge?

Durch das Einhergehen der Verwaltungsreform mit ihren Dezentralisierungsmaßnahmen finden seit fünf Jahren auf allen administrativen Ebenen große Verlagerungen von Verantwortung und Macht statt. Bestehende Systeme werden dabei in Frage gestellt, und vielerorts müssen erst Strukturen für einen funktionierenden Haushalt aufgebaut werden, die eine Gemeinde braucht, um eine eloquente Bildungspolitik gestalten zu können. Dieser Prozess ist bis heute nicht abgeschlossen. Obwohl in der Verwaltungsreform Bottom-up-Strategien einerseits forciert werden, traf ich auf eine Reihe von klassischen Top-down-Vorgängen, unter

anderem von Seiten der Regierung hin zu ihrer Basis, sprich den Lehrern oder den Eltern. Lehrer haben beispielsweise keine Wahlfreiheit, ob sie mit der Methodik der P.C. arbeiten wollen oder nicht. Wird eine Schule eine P.C. Schule, haben die jeweiligen Lehrer nach einer Fortbildung das Konzept in der Praxis anzuwenden. Die Grenzen von Top-Down und Bottom-up auf administrativen Ebenen sind manches Mal fließend.

Vorschläge oder Wünsche, wenn Lehrer mit der Reformpädagogik arbeiten wollen oder Versetzungsanträge, werden nur teilweise berücksichtigt. Die Geberländer in Verhandlung mit den Partnern auf Regierungsebene bieten ebenfalls eine Reihe von Widersprüchen ihrer Politik bezüglich der von ihnen favorisierten Bottom-up-Strategien. So hatte sich beispielsweise die GTZ bei der Standortwahl des Projektes PEB durchgesetzt, obwohl das von den malischen Partnern nicht gewünscht wurde. Es zeigt sich auf unterschiedlichen politischen und administrativen Ebenen ein Phänomen, bei dem teilweise Bottom-up-Strategien durch Top-down-Vorgänge verordnet werden.

Wird die P.C. von den Akteuren an den Schulen als ein neues Machtinstrument des Westens gewertet? Eine „weiche Pädagogik“, die der Aufrechterhaltung kolonialer und hegemonialer Strukturen dient?

Das Konzept der P.C. als ein „explizit europäisches Modell“ scheint in der Bewertung der Befragten weniger eine Rolle zu spielen als ich im Vorfeld meiner Feldforschung annahm. Es zeigte sich hier eine eher pragmatische Herangehensweise; entscheidend war die Funktion vor Ort. Das Modell dient im Gegenteil teilweise aktiv als Instrument, einem ehemals europäischen, kolonialistischen Schulsystem, ein an die Bedürfnisse der Menschen angepassteres System entgegenzusetzen und ihm neue - unter anderem politische - Bedeutungen zuzuschreiben. Eine von Escobars Thesen, die sich auf die versteckten Repräsentationen des Westens innerhalb angewandter Entwicklungshilfe bezieht, trifft von daher in diesem Falle meiner Meinung nach weniger zu. Zwar handelt es sich bei dem Konzept der P.C. auf den ersten Blick, um eine klassische Repräsentation des Westens, aber die Bedeutungszuschreibungen der Akteure verändern und verwandeln dieses in ein „hybrides System“, einer anderen von Escobar vertretenen These: Der vom Entstehen von „hybrider Kulturen“, die durch „Development“ nicht eliminiert werden, sondern durch ihr Zusammenspiel mit der „Modernität“ überleben. Das zeigt sich für mich im Besonderen durch das neu

entstandene Schulcurriculum, in dem das europäische Modell in veränderter Form mit eingebracht, weiterentwickelt und an die malische Realität angepasst wurde. Nach viel „Experimentiererei“ (Zono) im Bildungswesen mit teilweise divergierenden Methoden, die in den letzten Jahrzehnten von Entwicklungsorganisationen und NGOs propagiert wurden, birgt das neue Schulcurriculum für die Malier die Chance, ein von ihnen entwickeltes hybrides System langfristig durchzusetzen und landesweit zur Anwendung zu bringen.

13.3. Rückblick

Die von mir vorgelegte Studie zeigt Ausschnitte malischer Schulrealität auf einer Mikroebene und gibt Einblicke in die Argumentationen der involvierten Akteure innerhalb einer Entwicklungshilfeinstitution wie auch auf lokaler Ebene in den Schulen. Sie speist sich nicht aus dem Anspruch, repräsentative Daten zu vermitteln, sondern im Vordergrund stehen individuelle Meinungen befragter Akteure. Ich hoffe, mit dieser Herangehensweise die Wichtigkeit von Evaluationen deutlich machen zu können, die sich mit den direkten Adressaten von Entwicklungshilfe auseinandersetzen, wie es auch Easterly (siehe 13.4.) propagiert. Die dialogische Form der Befragungen, die in vielen Kapiteln zum Tragen kommt, gepaart mit Beobachtungen, die das entstandene Bild ergänzen und teilweise verändern, sind die entscheidenden Elemente dieser Arbeit.

Die hier vorliegenden Ergebnisse sind eng mit der Auswahl des Forschungsgegenstandes und der involvierten Menschen verknüpft. Ein anderes Entwicklungshilfeprojekt mit anderen Schwerpunkten, Arbeits- und Herangehensweisen, hätte mit hoher Wahrscheinlichkeit ein anderes, vielleicht weniger positives Ergebnis gebracht.

Das Projekt PEB bezog seine Stärke im Besonderen aus der persönlichen Arbeit mit den verschiedenen administrativen Ebenen, den lokalen Ebenen, in diesem Fall die Schulen vor Ort, über die CAP's, Lehrerfort- und Ausbildungszentren bis hin zum Bildungsministerium in Bamako auf nationaler Ebene. Parallel zu den neuen entwicklungspolitischen Tendenzen verlagerten sich in den letzten Jahren die Schwerpunkte des Projektes, regional erprobte Strategien wurden in nationale Planungen mit aufgenommen, politische Beratung gewann an Bedeutung. Ein Erfolg, auf den die GTZ und die Projektmitarbeiter stolz sind. Der Preis dafür: Die Zeit für Visitationen an Schulen und Gespräche mit lokalen Akteuren verringerte sich im

gleichen Zuge. Das Projekt nähert sich seinem Ende, 2007 wird es endgültig auslaufen. Die Nachhaltigkeit der entwickelten Konzepte des PEB's wird sich erst nach dem Ende des Projektes zeigen. Die konsequente Umsetzung und Weiterführung der Bildungsreform obliegt dann der malischen Regierung und anderen internationalen Organisationen.

Ähnlich wie mit der Auswahl des Projektes verhält es sich mit der Auswahl der Schulen. Mein Anliegen war es, eine Schule zu untersuchen, die eher erfolgreich mit den Methoden der P.C. arbeitet und eine andere, bei der sich mehr Probleme zeigen. Hier war ich auf die Mithilfe der Mitarbeiter des Projektes angewiesen. Bei einer anderen Schulwahl hätten sich vielleicht die Ergebnisse verschoben. Eltern, die eine weitere wichtige Akteursgruppe innerhalb des vorliegenden Forschungskomplexes darstellen, konnte ich im Rahmen meiner vierwöchigen Feldforschung leider nicht befragen. Um dieser Gruppe gerecht zu werden, hätte der zeitliche Rahmen vergrößert werden müssen. Von daher war ich in diesem Fall ebenfalls auf die Aussagen der Lehrer sowie der Projektmitarbeiter angewiesen. Dass eine Vielzahl von Meinungen und auch Kritiken innerhalb des Ministeriums, unterschiedlicher Entwicklungsorganisationen, sowie der Lehrer und Eltern gegenüber dem Konzept der P.C. existieren, deren Perspektiven ich nicht persönlich einfangen konnte, sei hier nochmals vermerkt. All diese Komponenten haben das Ergebnis dieser Arbeit beeinflusst.

Probleme in der angewandten Methodik zeigten sich hauptsächlich während der Kinderbefragungen sowie der Zeichnungen. Durch die Präsenz der Lehrer bei den Befragungen und deren Übersetzungen von Dogon auf Französisch entstand ein Filter, den es mir nicht gelang zu verhindern. Wie auch Buchholz bemerkt, gründen sich die meisten Studien im Bildungswesen eher auf „*Common Sense*“, als auf „*Evidence*“. So kann ich die von mir und Ramseger wahrgenommene Begeisterung am Lernen allein aus der Beobachtung bestätigen. Ein Argument von Projektmitarbeitern und Lehrern, dass in Schulen mit klassischer Didaktik größere Angst und Unsicherheit herrschen, müsste im Rahmen einer Vergleichsstudie untersucht werden.

Meine Thesen fand ich während meiner Forschung bestätigt. Das persönliche Engagement von Lehrern spielt eine gewichtige Rolle bei der Umsetzung und positiven Weitervermittlung einer Unterrichtsmethodik, wie der P.C. Der Überforderung von Lehrern und Schülern in Bezug auf ihre veränderten Rollen

innerhalb dieses schulischen Konzeptes, könnte mit verstärkter Unterstützung seitens der Administration begegnet werden.

Ein wichtiger Punkt, der sich während der Forschung herauskristallisierte ist, dass das Modell der P.C. teilweise von den Akteuren aktiv als Instrument genutzt wird, sich von einem ehemals europäischen, kolonialistischen Schulsystem abzugrenzen und ein an die Bedürfnisse der Menschen angepassteres System entgegenzusetzen. Damit wurden ihm neue - unter anderem politische - Bedeutungen zugeschrieben, die von Wambach oder der GTZ ursprünglich nicht intendiert waren.

13.4. „La joie d'apprendre“ - Ausklang

Easterly, Professor für Ökonomie und Afrika- Studien an der New York University spricht in einem Artikel „*Money is not a cure-all for Africa's poor*“, von „*einer anderen Tragödie Afrikas*“ im Zuge derer die westlichen Industrieländer in den letzten 40 Jahren zum größten Teil nicht imstande gewesen seien, die Summe von über 450 Milliarden Dollar der insgesamt geleisteten internationalen Entwicklungshilfe an die richtigen Adressaten zu bringen: „*The history of foreign aid shows that big plans at the top do not work without the incentives for people at the bottom to deliver the goods and services that help poor people*“ (Easterley, 2005, 1). Weiterhin kritisiert er internationale Entwicklungsagenturen dahingehend, dass sie sich mehrheitlich mit der Entwicklung von globalen Rahmenrichtlinien oder Zielen aufhalten, anstatt sich um die Probleme der Umsetzung von Hilfe an der Basis zu kümmern:

„As for international and national agencies, they have demonstrated more competence at creating ‚comprehensive development frameworks‘ or ‚millennium development goals‘ at the top (often recycling previous frameworks and goals) than in solving the implementation problems at the bottom“ (ebd, 2005, 2).

Easterly plädiert deshalb für unabhängige Evaluationen über Entwicklungsstrategien und Projekte, die mittels eines Befragens der betroffenen Bevölkerung herausfinden sollen, inwieweit die geleisteten Hilfen die Basis erreichen.

Escobar argumentiert ähnlich wie Easterly bezüglich der Eigeninteressen, welche Entwicklungshilfeagenturen oftmals verfolgen und die sie im gleichen Atemzug durch ihre Repräsentation zu verschleiern suchen (Escobar, 1995). Das Entwerfen von immer neuen Rahmenrichtlinien in Anbetracht der dringend anstehenden Probleme in den betroffenen Ländern, hinterlässt leicht den schalen Beigeschmack von neuen

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für internationale Experten auf höherer politischer Ebene. Ich denke aber, dass Escobar mit der ausschließlichen Beschäftigung des westlichen geführten Diskurses und seinen Repräsentationen, den Blick von den Menschen wendet, die er mit seiner Kritik ursprünglich unterstützen wollte. Das Hinwenden zu - nicht das Abwenden von - den Betroffenen und die Kommunikation mit ihnen ist gleichwohl eine der Hauptaussagen von Easterly:

„We know much less than we should because so much effort has gone hoopla at the top and so little effort has gone to fixing the problems at the bottom. For a start we could discover reliable ways of asking the poor a couple simple questions“ (Easterly, 2005, 1).

So trifft er ebenso einen Argumentationsstrang von Diawara, der dazu aufruft, sehr viel mehr die Leute vor Ort und das dort vorhandene lokale Wissen für die Planung von Entwicklungshilfeprojekten mit einzubeziehen (Diawara, 2000). Ich möchte mich dem anschließen. Die neuen Entwicklungszusammenarbeitstendenzen gehen allerdings dahin, sich zunehmend von regionalen Strategien zu verabschieden und stattdessen auf eine politische Beratung der Regierungen mit den Partnerländern zu setzen. Befürchtungen von Seiten mancher Auslandsexperten vor Ort und Wissenschaftlern gehen dahin, dass der Kontakt zur Bevölkerung dadurch zukünftig noch mehr an Bedeutung verlieren wird. Mit zunehmender politischer Beratung wird es zukünftig aber umso wichtiger werden, diesen im Gegenteil zu stärken. Unabhängige Evaluationen - sofern es sie gibt - könnten dazu einen Beitrag leisten. Von daher halte ich die Zusammenarbeit der beiden konträr argumentierenden „*broad schools of thought*“ (Escobar) in Zukunft für immer notwendiger: Die „*Anthropologists of Development*“, wie die „*Development Anthropologists*“, hätten eine Chance, ihren jeweiligen Blickwinkel zu erweitern und sich produktiv - im Sinne der Betroffenen - zu ergänzen. Ferguson spricht in einem neuen Artikel von einer „*unangenehmen Intimität*“ beider Ansätze, die durch eine starke Abgrenzung innerhalb des Diskurses negiert wird: „[...] *the sharp separation of an applied development anthropology from a theoretical academic sort, maybe taken as signs not of anthropology's critical distance from development but of its uncomfortable intimacy with it*“ (Ferguson, 2005, 141).

Weder eine pragmatisch orientierte Entwicklungshilfe, die ihre eigenen Repräsentationen nicht hinterfragt, handelt meiner Meinung nach neutral im Sinne der Betroffenen, noch die ausschließliche Dekonstruktion und Analyse eines westlich

geprägten Diskurses, der die Praxis außer Acht lässt und den Gedanken eines Boykotts verfolgt.

Ich begreife diese Studie als ein Plädoyer, mehr mit den betroffenen Menschen in Kontakt und in Dialog zu treten oder, um es mit den Worten Diawaras zu fassen: „*As social scientists we have to leave the campus and talk to the people face- to- face. (...) only through contact with local knowledge, they can acquire the insights which are today of prime importance for the questions of development politics*” (Diawara, 2000, 366).

Kindergärten in Deutschland richten heutzutage spielzeugfreie Tage ein, in der Hoffnung, die Kinder ihre - durch den Konsumüberfluss - geraubte Kreativität wieder entdecken zu lassen. Im Anbetracht dieser Studie scheint das grotesk. Unsere Defizite im Bildungs- und Erziehungsbereich spiegeln sich aber nicht allein in solchen Verzweiflungstaten. Besonders die aktuell entfachte Diskussion des Scheiterns der Integrationsbestrebungen an deutschen Schulen fordert uns dazu, auf neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln, um eine Gesellschaft wie Deutschland, die in zunehmendem Maß mit dem Phänomen der Multilingualität konfrontiert ist, angemessen zu beschulen. Mali hat uns diese Erfahrung voraus. Deswegen schließe ich mich Ramseger an, der von einer Chance spricht, von den in Mali gemachten Erfahrungen, mit neuen Unterrichtskonzepten, zu lernen:

„Europa und viele andere Länder der Erde könnten von Mali lernen, wenn die beeindruckenden langjährigen Erfahrungen mit bilingualer Erziehung in den malischen Schulen der pédagogie convergente in Europa und andernorts mehr bekannt gemacht würden“ (Ramseger , 2003 ,62).

Es wäre zu überlegen, ob nicht solche Konzepte innerhalb deutschen Bildungssystems aufgegriffen werden könnten. Durch eine weitere Analyse und einer Anpassung an deutsche Lebenswelten könnte man beispielsweise ein verifiziertes Konzept modellhaft an ausgesuchten deutschen Schulen integrieren und es wissenschaftlich begleiten lassen.

Aus der hier vorliegenden Studie ergibt sich für mich eine Reihe an weiterführenden Fragen, von denen ich einige - zum Ende hin - benennen möchte:

Wie schon im Kapitel 7.4. erwähnt, stellt sich nach wie vor eine große Problematik in Bezug auf die Beschulung von Mädchen in Mali, wie auch der Einstellung von Lehrerinnen. Eine Untersuchung, die sich mit den Argumenten der Eltern

auseinandersetzt, die ihre Mädchen zur Schule schicken und denen die ihre Töchter zu Hause lassen, könnte neue Perspektiven für Strategien von Mädchenbildung aufzeigen.

Eine weitere zentrale Frage, die sich für mich aus der Arbeit ergibt, ist die nach der praktischen Anwendung von erworbenem Wissen der Schüler im Alltag und den Chancen der Fortsetzung von Bildung nach der Grundschule. Circa 19,5% der Schüler, die eine Grundschule besuchen, wenn man von den öffentlichen Schulstatistiken ausgeht, gehen auf eine weiterführende Schule. Nur ein Bruchteil dieser Jugendlichen gelangt zum Abitur. Hier wären meiner Meinung nach dringend weitere Studien von Nöten, um die Perspektiven der Kinder, die eine Grundschule in Mali besucht haben, zu untersuchen. Welche Vorteile zeigen sich im Alltag für die Kinder, die lesen und schreiben können? Wie sehen die Ausbildungsperspektiven der Kinder aus, die keine Sekundarschule besuchen? Welche Möglichkeiten haben Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss? Wie sehen die Studienperspektiven der Jugendlichen aus, die Abitur machen?

Das Land Mali ist in großem Maße bemüht, einen verbesserten Zugang zu einer Grundbildung der Bevölkerung zu schaffen. Langfristiges Ziel wird sein, eine Vergrößerung der Berufsmöglichkeiten und -perspektiven für die Kinder nach der Grundschule einzuleiten. Bourdieu und Passeron bezeichnen Schulen als „*soziale Reproduktion von Klassen-Strukturen*“ (Bourdieu & Passeron, 1970). In diesem Zusammenhang halte ich es auch für wichtig, nach dem Interesse westlicher Länder sowie nationaler Regierungen wie beispielsweise in Mali, nach gut oder nicht gut ausgebildetem Nachwuchs zu fragen. Fakt ist: Es wäre traurig, wenn die erworbenen Kompetenzen der Kinder im Lesen, Schreiben und anderen Fächern in zwei Sprachen, durch eine Nicht-Anwendung im Alltag oder einer ungenügenden Weiterentwicklung in Studium oder Beruf mit der Zeit wieder verloren gingen.

Denn eines hoffe ich mit meiner Studie gezeigt zu haben: Das Interesse und der Wunsch nach Bildung ist in vielen Teilen der Bevölkerung Malis vorhanden. Und noch etwas anderes habe ich deutlich während meiner Feldforschung bei den Kindern gespürt, einen ausschlaggebenden Punkt, den ich hoffentlich vermitteln konnte: „*La joie d'apprendre*“ - Die Freude am Lernen - die Essenz für erfolgreiches Lernen.

Quellenangaben

Literaturquellen:

ABS, Mali 1e mission rapport finale, o.A., 2005

Auswärtiges Amt, Außenwirtschaftsdaten, Berlin, März 2006

Barley, Nigel: Traumatische Tropen, Notizen aus meiner Lehmhütte, DTV, 7. Auflage, Juni 2004, 1986 (Erstausgabe)

Bierschenk, Thomas: States at work, Public Services and Civil Servants in West Africa: education and Justice in Bénin, Ghana, Mali und Niger, Application for funding to the Volkswagen Foundation, 2005

Bierschenk, Thomas: Primary school teachers in Benin, Individual Research project, 2005

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude: La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Les éditions de minuit, Paris, 1970

Cernea, Michael: Social Organization and Development Anthropology, Malinowsky Award Lecture, Society for applied anthropology, Washington, D.C.: The World bank, 1995

Cheick Fomba, Rocare- Mali, Kabule W. Weva: Etude de cas sur la Qualité de l'Education. La P.C. comme Facteur d'Ameliorisation de la Qualité de l'Education au Mali. Ministère Education nationale, Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), o.Z.

Cf. Association pour le Developpement de l'Education en Afrique : Etude Prospective/ Bilan de l'Education en Afrique. Le cas du Mali. Bamako : Ministère de l'Education Base, 1999

Clifford, James: Partial Truths. In: Clifford, James und George Marcus (Hg.): Writing Culture. The Poetics and Politics of ethnography. Berkley, Los Angeles, London 1986

Därr, Erika (Hg.), Baur, Thomas & Göttler, Gerhard: Westafrika: Band 1 Sahelländer, Reise Know How Verlag, Bielefeld, 2003, 6. Auflage

Diawara, Mamadou: Globalization, Development Politics and Local Knowledge, International Sociology, Vol.15(2), S. 361-371, SAGE, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2000

Escobar, Arturo: Anthropology and Development, Blackwell Publishers, UNESCO 1997, Oxford and Malden, USA, 2001
(<http://www.unc.edu/~aescobar/articles1engli.htm>)

Escobar, Arturo: Encountering Development. The Making and Unmaking of the third world, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1995

Etude de cas sur la qualité de l' éducation, Dr. Cheick Oumar Fomba, „Ministere de l' Education Nationale, Association pour le Développement de l' éducation en Afrique (ADEA), o.Z.

Entwicklungspolitischer Bericht der Bundesregierung, Berlin, 2000

Ferguson, James: The Anti-Politics Machine. "Development", Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, 1990 (Erstausgabe)

Ferguson, James: Anthropology and Its Evil Twin: "Development" in the Constitution of a discipline. In: Edelmann, Marc und Haugerud, Angelique: The Anthropology of Development and Globalization. From Classical and Political Economy to Contemporary Neoliberalism. Blackwell Publishing, Malden, Oxford, 2005

Foucault, Michel: The Use of Pleasure. Pantheon Books, New York, 1986

Gardner, Katy/ Lewis, David.: Anthropology, Development and the post modern Challenge, Pluto Press, London, 1996

Geertz, Clifford: Local knowledge, Further essays in interpretive Anthropology, Basic Books, Inc., New York, 1983

Greverus, Ina-Maria: Anthropologisch Reisen, Lit- Verlag, Hamburg, 2002

Greverus, Ina-Maria: Die Anderen und Ich. Vom Sich Erkennen, Erkennt- und Anerkanntwerden. Kulturanthropologische Texte, Darmstadt, 1995

Griaule, Marcel: Schwarze Genesis. Ein afrikanischer Schöpfungsbericht (original: Dieu d' eau, 1948), Frankfurt, Suhrkamp, 1970

Herzfeld, Michael: Anthropology: Theoretical Practice in Culture and Society, Blackwell Publishing, UNESCO, 2001

Hoffmann, Volker: Bildgestützte Kommunikation in Afrika. Grundlagen, Beispiele und Empfehlungen zu angepassten Kommunikationsverfahren in ländlichen Entwicklungsprogrammen südlich der Sahara, Margraf Verlag, Weikersheim, 2001

Katschnig-Fasch, Elisabeth: Dialogische Anthropologie, in „Von Alltagswelt bis Zwischenraum“, (Hg): Gisela Welz, Ramona Lenz, LIT Verlag, Münster, 2005

Köck, Peter: Praxis der Beobachtung, (Hg): Anne Maria Hagenbusch, Auer Verlag, o.Z.

Kottak, Conrad Phillip: Anthropology. The Exploration of Human Diversity. Random House, Toronto, Canada, 1974

Lindner, Rolf: Die Angst des Forschers vor dem Feld, Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess, Berlin, 1981

Lynch, Kevin: The Image of the City, Cambridge, Mass., 1960

Ministère de l'Education Nationale, Afd, KfW, GTZ, « Une école la joie d' apprendre », Année scolaire 2003/2004

Ministère de l'Education Nationale, Draft Politique, EFTP, Politique nationale de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, 2005

Ministère de l'Education Nationale, Mali Resen Draft, o.A., 2004

Ministère de l'Education Nationale, GTZ, Guide pédagogique PLC VIH/SIDA, Decembre 2002

Ministère de Education Nationale, GTZ, Guide des enseignants pour l'intégration des notions de mutilisations Génitales Féminines (MGF), Juni, 2004

Ministère de l'Education Nationale, GTZ, « Education sur l' eau potable » Guide du maître pour l'intégration du thème de l'eau à l'école à partir des supports, September 2004

Ministère de l'Education Nationale, Scénario Retenu, o.A., 2006

Mubarak, Suzanne: The national council for childhood and motherhood, Under the auspices of H. E. MS. Cairo Declaration for the elimination of FGM, o.Z.

Oberfrank, Monika, Magisterarbeit Frankfurt a.M.: Frontera Agricola im Regenwald. Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen in Nicaraguas Biosphärenreservat Bosawas, 2001

Paul Parin/ Goldy Parin-Matthey/ Fritz Morgenthaler: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika. Erstausgabe 1963, Wiederauflage Hamburg, Europäische Verlagsanstalt, 1993

Ramseger, Jörg: Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe, Projektverlaufskontrolle des Kooperationsvorhabens „Grundbildung in der 5. Region“, Mai 2003

Rapport de la mission de Dr. Binta Bah et Emanuela Finke aux Projets PLC VIH/Sida (Sevare) et PEB (Bandiagara), 2004

Schunk, Thomas & Armbrüster, Barbara: Gold aus Mali, Museum für Völkerkunde, Roter Faden zur Ausstellung, Frankfurt am Main, 1991

Sennett, Richard: Die Großstadt und die Kultur des Unterschiedes, Frankfurt a. M., 1991

Tedlock, Dennis: Fragen zur dialogischen Anthropologie. In Eberhard Berg und Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnografischen Repräsentation, Frankfurt a. M., 1993

Tableau synoptique de planification du projet (TSP), 2004

Traoré, Samba: Monographies Innodata-6, la pédagogie convergente son expérimentation au Mali et son impact sur le system éducative, UNESCO, Bureau international d'éducation, 2001

Une école pour la joie, Une contribution de la Coopération Allemande au PISE, exécutée par ECO- EDUCATION, 2005

Van der Linde, Martin: Préparation de l'appui budgétaire sectoriel pour les secteurs de la santé, du développement social et de l'éducation dans le cadre du CSLP du Mali, Erasmus Universität Rotterdam, 2005

Wambach, M.: Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale, Ciaver, 2001

Welz, Gisela: Street Life, Alltag in einem New Yorker Slum, Notizen, Frankfurt, 1991

Andere und weiterführende Quellen:

Filme:

Schwenzfeier, Rainer, Bamako, Mali:

1. Heuschrecken, 2004, 15.40 min.
2. Wir Kinder aus Mali, Deutsches Jugendbildungswerk, 2004, 17.10 min.
3. Kondomclip, 2002, Toni Kellner/ Schwenzfeier, 4.20 min.
4. Apprendre par soi même, 2002, GTZ, 23.00 min.
5. De la rue à ateliér, Koranschulen, 2002, 18.20 min.

Internetquellen:

International AIDS Charity
www.avert.org/aafrica.htm 29.5.2005
www.avert.org/aidsimpact.htm 29.5.2005

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
www.bmz.de/cgi-bin/printpage.pl?url=//www.bmz.de/de/zahlen/millennium 30.1.06
www.bmz.de/de/index.html 3.2.06
www.bmz.de/de/ziele/index.html 3.2.06
www.bmz.de/de/ziele/ebenen/index.html 3.2.06

CIA- The World Factbook
www.cia.gov/cia/publications/factbook, 10.1.06
www.cia.gov/cia/publication/factbook/geos/ml.html, 10.1.06

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)
www.gtz.de/de/index.html, 3.2.06
www.gtz.de/de/unternehmen/1698.html, 3.2.06
www.gtz.de/de/unternehmen/1716.html, 3.2.06

www.gtz.de/de/unternehmen/1738.html, 3.2.06
www.gtz.de/de/unternehmen/1720.html, 3.2.06

Human Development Reports
<http://hdr.undp.org/>, 10.1.06
<http://hdr.undp.org/statistics/data/>, 10.1.06

Biografie Arturo Escobar
www.mnsu.edu/emuseum/information/biography/abcde/escobar_arthuro.html 26.1.06

Zeitungsartikel:

Caffentzis, George: Reform oder Rekolonialisierung? Die Weltbank und ihr Einfluss auf die Bildung Afrikas, Zeitschrift Entwicklungspolitik, 2005
http://entwicklungspolitik.org/index_3208.htm

Easterly, William: Money is not a cure- all for africa´s poor, 11.3.2005, o.O.

Eckert, Andreas: Der Stamm als Schutz, George Balandiers Deutung afrikanischer Gesellschaften, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25. 01.2006

Juge: Auf der Suche nach Inseln der Effizienz. Ethnologen erforschen warum der Staat Afrika an einigen Orten funktioniert- und an vielen nicht. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15.11.05

Koufen, Katharina: Aus dem Schuldennetz befreit. Schuldenerlass für ärmste Länder wird als „historischer Beschluss“ gefeiert. Die Tageszeitung (TAZ), 13.6.2005

Pranti, Heribert: Nicht mehr ganz dicht, Afrika haben wir nicht auf der Agenda. Das wird uns noch sehr Leid tun. Ein Plädoyer gegen die Ignoranz. Und für eine neue Flüchtlingspolitik. Süddeutsche Zeitung, Nr. 250, 29., 30.10.2005

Merci beaucoup!

Viele Menschen haben an dem Entstehungsprozess der hier vorliegenden Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen mitgewirkt. Die besonderen Bedingungen dieser Feldforschung mit den dazu gehörigen logistischen Schwierigkeiten, konnten oftmals nur durch langfristige Planung und praktische Hilfestellung vor Ort erfolgreich bewältigt werden. Der darauf folgende Schreibprozess, der meine Zeit und Aufmerksamkeit zeitweilig sehr in Anspruch nahm, verlangte besonders meinen Freunden und Verwandten viel Geduld ab. Deswegen möchte ich mich stellvertretend für alle, die mich bei der Planung und Durchführung meines Forschungsvorhabens unterstützt und mich auf dem Wege zu der Entstehung dieser Magisterarbeit begleitet haben, bedanken.

Ein großer Dank geht an Inge von der Ley, die mir die Feldforschung innerhalb des Projektes PEB ermöglichte und mir in vielen schwierigen Lagen zur Seite stand. Ebenso an Abdoulaye Zono und alle anderen Projektmitarbeiter, die mich in großem Maße mit Informationen versorgten und mir in logistischen und praktischen Fragen in Mali zur Seite standen. Vielen Dank an Madou Djembé, der mich zwei Wochen lang im Dogonland begleitete und der mit seinem Wissen, wie auch seiner Kreativität, maßgeblich zu dem Erfolg dieser Feldforschung beitrug, sowie an Thérèse Dudeck, die mir mit ihren Übersetzungen manches Gespräch vor Ort erleichterte. Insbesondere danke ich allen Akteuren dieser Studie, die mir Einblicke in ihre Arbeit gewährten und mir durch viele Gespräche ihren Alltag in - und außerhalb der Schulen näher brachten.

Ich danke meiner Professorin Gisela Welz für ihre fachlich kompetente und menschliche Begleitung während des Schreibprozesses. Besonderer Dank an Sybille Schumann und Dirk Kiekheben-Schmidt, die mich durch viele Gespräche und Diskussionen auf meinem Weg bestärkten und die, aufgrund ihrer spezifischen beruflichen Felder als Hydrologin, wie als Mediziner weitere fachliche Perspektiven auf diese Studie warfen.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie, insbesondere meiner Mutter, Brunhilde Ritzefeld und ihrem Mann Michael Deckner, die mein Studium die ganze Zeit vorbehaltlos unterstützt haben und mir immer mit Rat und Tat beiseite standen.

Tabellarischer Lebenslauf:

Persönliche Daten:

Name: Aline Krämer
Geburtsdatum: 04.11.1967
Geburtsort: Frankfurt a. M.

Studium:

Oktober 2002: Wiederaufnahme des Masterstudiums der Kulturanthropologie und Europäischer Ethnologie an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a. M., Nebenfächer: Historische Ethnologie und Psychologie

28.11.1997: Staatliche Anerkennung als Diplom- Sozialarbeiterin

1993 bis 1996: Studium der Sozialarbeit an der Fachhochschule Frankfurt
Abschluss: Diplom- Sozialarbeiterin

1989 bis 1991: Studium der Kulturanthropologie und Europäischer Ethnologie an der Johann- Wolfgang- Goethe- Universität, Frankfurt a. M.

Berufstätigkeit:

April 2004 bis Oktober 2005: Mitarbeit am Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie als studentische Hilfskraft

April 2004 bis Mai 2006: Sonderbeurlaubung bei der Stadt Frankfurt zur Fertigstellung des Studiums „Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie“

Juni 1998 bis April 2004: Anstellung in einer Kindertagesstätte der Stadt Frankfurt in der integrativen Gruppe

Oktober 1996 bis September 1997: Anerkennungsjahr für die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiterin

1991 bis 1993: Praktikum in einer anthroposophischen Einrichtung für seelenpflegebedürftige Kinder und Jugendliche

Schulbildung:

1978 bis 1988: Besuch der Ernst- Reuter- Schule, integrierte Gesamtschule, Frankfurt a. M.
Abschluss: Abitur

1983 bis 1984: Austauschschüler in den USA

1974 bis 1978: Besuch der Grundschule Frankfurt a. M.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angabe der Quellen kenntlich gemacht wurden.

Offenbach, den 19. Mai 2006

Aline Krämer